



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO



RAYANNE MÁRCIA FINHOLDT PRADO

**DIZERES DOS EGRESSOS DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

UBERLÂNDIA/MG
2017

RAYANNE MÁRCIA FINHOLDT PRADO

**DIZERES DOS EGRESSOS DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

**UBERLÂNDIA/MG
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- P896d
2017 Prado, Rayanne Márcia Finholdt, 1987-
 Dizeres dos egressos do Pibid sobre a formação de professores de
 língua espanhola / Rayanne Márcia Finholdt Prado. - 2017.
 126 f.
- Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.171>
 Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Linguística aplicada - Teses. 3. Análise do
discurso - Teses. 4. Língua espanhola - Formação de professores - Teses.
I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

RAYANNE MÁRCIA FINHOLDT PRADO

**DIZERES DOS EGRESSOS DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.


Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada


Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia


Prof^ª. Dr^ª. Sandra Eleutério Campos Martins
Universidade Federal do Triângulo Mineiro


Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Vasconcelos Felice (Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^ª. Dr^ª. Grenissa Bonvino Stafuzza (Suplente)
Universidade Federal de Goiás

***Dedico este trabalho a todos os professores de língua espanhola que
participaram do Pibid.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao amado mestre por me estender a sua mão e abraçar o meu espírito, quando eu me encontrava na superfície de um mar agitado. Teu amor por mim me fez mergulhar em um profundo oceano de fé e minha confiança em ti me guiou para lugares onde jamais pensei que um dia poderia alcançar.

Aos meus avós, Valter dos Reis Prado (*in memoriam*) e Constantina Pereira Prado (*in memoriam*), por seu amor incondicional, por terem me amparado e me proporcionado paz, enquanto pude estar com vocês. Sua simplicidade e humildade norteiam os meus princípios e me inspiram a ser quem eu sou.

À minha avó, Abadia da Rocha Finholdt (Babynha), por ser a minha fonte de inspiração nos estudos, por ter me apresentado às línguas estrangeiras e por compreender minha ausência nesses últimos tempos.

À minha mãe, Cláudia Cristina Finholdt Prado, por ter me apoiado com seu amor e otimismo, por ter compreendido a minha luta e por ter sonhado e partilhado este caminho comigo. Ao seu esposo, Luís César Carneiro, por sempre ter acreditado em mim e pela acolhida nos momentos em que precisei.

Ao meu pai, Valter do Reis Prado Júnior, por também me apoiar com suas palavras de incentivo, pelas suas orações e por reconhecer o meu esforço. À sua esposa, Izabel Cristina Matos Godinho, por compreender tão bem o que é ser professor e por suas palavras de motivação.

Aos meus irmãos, Mário Finholdt Abubakir, Victor Finholdt Abubakir e Igor Finholdt Abubakir, por serem sempre tão amorosos e compreensivos comigo e retribuírem todo o meu carinho com leves sorrisos de gratidão e por torcerem ansiosamente pelo cumprimento desta etapa. À minha *sis*, Daniela Godinho Yabe, por compreender tão bem o que é ser mestrande e por compartilhar as intempéries deste momento comigo. Ao meu *bro*, Luís Felipe Carneiro de Sousa, por sua positividade, sempre emanando energias boas a todos e por sua fraternidade para conosco.

Ao meu amor, Cláudio Heleno Pinto da Silva, por ser o melhor companheiro, em todas as horas, por me apoiar, ajudar e incentivar sempre com muito amor, carinho e paz, tomando a minha luta como sua também. Por nesse período ter assumido as mais diversas tarefas em

nosso lar com muita ternura e humildade, compreendendo a minha falta e os meus momentos de desespero.

À minha sogra, Maria do Carmo Pinto da Silva, pela acolhida e por tanto compreender as minhas estadas que se resumiam a dias de clausura e pouca comunicação.

Ao meu tio, José Adolfo do Prado (*in memoriam*), por ter marcado tanto a minha vida em sua breve estada. Imagino como você estaria orgulhoso dessa conquista.

Ao meu tio, Glauco da Rocha Finholdt, por suas palavras e ações de apoio que tanto reconhecem o meu esforço,.

À minha tia, Naiara da Rocha Matheus Xavier de Abreu, por abrir as portas de sua casa para mim, sempre me recebendo com muito carinho e alegria.

Aos demais membros da minha família, por também fazerem parte desta conquista.

Aos meus amigos por terem respeitado e compreendido a minha ausência e torcido tanto por essa vitória.

À minha amiga, Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn, por ter se tornado uma irmã para mim e por se fazer tão presente no meu caminho, mesmo a distância.

Aos meus colegas do IFTM *campus* Uberlândia, *campus* Uberlândia Centro e *campus* Ituiutaba, em especial, àqueles que tornaram verdadeiros amigos e que tanto me auxiliaram nessa empreitada.

A todos os meus alunos e, em especial, à turma do 3º ano do Curso de Química Integrado ao Ensino Médio do *campus* Ituiutaba, que se formou no ano de 2016.

À minha orientadora, Profª. Drª. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, por me apresentar um olhar outro para a formação de professores e por ter se tornado uma amiga que me apoiou e me incentivou, acreditando em mim e me guiando nas horas em que eu me encontrava perdida. Agradeço, em especial, pela paciência e pela compreensão. Não consigo mensurar com palavras a admiração que tenho por você.

À minha amiga, Profª. Msª. Elizandra Zeulli, por ser o exemplo de educadora que eu sigo e por partilhar essa experiência comigo, sempre com palavras doces e animadoras.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelo companheirismo e por dividirem comigo os momentos de aflição e de crescimento intelectual e profissional.

Ao LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos), por todos os encontros e bancadas, pela partilha dos saberes e pela construção do conhecimento em conjunto, que tanto (re)significaram as minhas concepções.

À Prof^a. Dr^a. Cristiane Carvalho de Paula Brito e ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos, por acrescentarem tanto à minha formação, colaborando com seus apontamentos e compartilhando os seus conhecimentos acadêmicos. Também agradeço por terem sido membros da banca do meu Exame de Qualificação e por tanto terem contribuído com este trabalho.

Aos professores da UFTM e da UFU pela formação que me proporcionaram e, em especial, à Prof^a Dr^a Sandra Eleutério Campos Martins e à professora Prof^a Dr^a Cristiane Carvalho de Paula Brito, que gentilmente aceitaram o convite para participar da minha banca de defesa.

Ao Pibid por fazer parte da minha historicidade, por ter me proporcionado a oportunidade de me constituir professora-pesquisadora e por tanto ter contribuído com a minha formação pré e em-serviço.

“Lo perfecto es enemigo de lo bueno.”

Voltaire

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, buscou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: i) como os egressos do Pibid, que se constituíram professores de língua espanhola (E/LE), representam o programa em sua formação?; ii) que discursividades eles constroem sobre o programa?; iii) quais são as vozes que emergem em seus dizeres para representar o programa? Nesse sentido, este trabalho objetivou investigar como o Pibid é representado quando os egressos, que ocupam o lugar discursivo de licenciados que se constituíram professores de E/LE, enunciam sobre a sua formação pré-serviço. Na realização dessa tarefa, buscou-se identificar as regularidades e as dispersões de sentido nos dizeres desses sujeitos, delinear as inscrições discursivas a partir dessas representações e interpretá-las para perceber como elas se constituem. A pesquisa partiu da hipótese de que a experiência vivenciada no Pibid, enquanto professores pré-serviço de E/LE, instaura uma tensão que interpela as participantes a (re)significarem suas concepções de escola, sujeito-professor, sujeito-aluno, ensino-aprendizagem, língua e formação, quando assumem a posição de professores em-serviço. A Proposta AREDA (SERRANI, 1998) foi utilizada como suporte teórico-metodológico para coletar os depoimentos das 03 (três) participantes. A partir das inscrições discursivas delineadas, foi possível perceber que a relação das egressas com o programa é regida por quatro representações, que se interpenetram e se interconstituem: i) o Pibid como espaço de aprendizagem; ii) o Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais; iii) o Pibid como espaço para problematizar as relações de poder; e, iv) o Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política. As discursividades construídas revelam que, para representar o Pibid como espaço de aprendizagem, os sujeitos-participantes se inscrevem em uma ilusão de completude, revelando um imaginário que legitima a experiência vivenciada no programa como referencialidade para a sua constituição docente. A representação do Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais, por sua vez, é construída a partir da inscrição no discurso da qualificação para formação acadêmica-profissional, que revela um imaginário constituído pelo devir e pela imagem do programa enquanto referencialidade para a sua constituição como professoras-pesquisadoras. Ao construírem a representação do Pibid como espaço para problematizar as relações de poder, as egressas deixam resvalar uma relação de alteridade e se inscrevem na projeção no/pelo outro e nos discursos da colaboração, do poder-saber e do espelhamento, para revelar as imagens que fazem dos demais participantes do programa, atribuindo ao Pibid o lugar que, em seu imaginário, se apresentou como uma arena na qual essas relações puderam ser problematizadas. Por fim, ao representarem o Pibid como possibilidades de lidar com questões de ordem política, os sujeitos deixam vir à tona uma emergência de vozes, revozeando esses já-ditos para se inscrever nos discursos da falta, da desvalorização e da resistência e (d)enunciar o não-lugar do ensino de E/LE nas escolas e a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais. Para representar o lugar do Pibid em sua formação pré-serviço, as egressas enunciam a partir do lugar sócio-histórico-ideológico-discursivo que ocupam e constroem suas discursividades sobre o programa em dialogicidade com vozes e discursos outros, que atravessam os seus dizeres. Assim, pude compreender que, nessas tomadas de posição, esses 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 e que (re)significa suas práticas em-serviço de ensino-aprendizagem de E/LE.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada 2. Discurso 3. Pibid 4. Formação de professores.

RESÚMEN

Esta disertación fue desarrollada en un abordaje inter/transdisciplinar entre la Lingüística Aplicada (LA), el Análisis del Discurso de línea francesa (ADF) y los estudios desarrollados por el Círculo de Bajtín. En esa perspectiva, se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación: i) cómo los egresos del Pibid, que se constituyeran profesores de Lengua Española (E/LE), representan el programa en su formación?; ii) que discursividades ellos construyen sobre el programa?; iii) Cuáles son las voces que emergen en sus decires para representar el programa? En ese sentido, este trabajo objetivó investigar cómo el Pibid es representado cuando los egresos, que ocupan el lugar discursivo de licenciados que se constituyeran profesores de E/LE, enuncian sobre su formación preservicio. En la realización de esa tarea, se buscó identificar las regularidades y las dispersiones de sentido en los decires de esos sujetos, delinear las inscripciones discursivas a partir de esas representaciones e interpretarlas para percibir como ellas se constituyen. La investigación partió de la hipótesis de que la experiencia vivenciada en el Pibid, en cuanto profesores preservicio de E/LE, instaura una tensión que interpela los participantes a (re)significaren sus concepciones de escuela, sujeto-profesor, sujeto-alumno, enseñanza-aprendizaje, lengua y formación, cuando asumen la posición de profesores en servicio. La Propuesta AREDA (SERRANI, 1998) fue utilizada como soporte teórico-metodológico para coleccionar los testimonios de las 03 (tres) participantes. A partir de las inscripciones discursivas delineadas, fue posible percibir que la relación de las egresas con el programa es regida por cuatro representaciones, que se interpenetran y se interconstituyen: i) el Pibid como espacio de aprendizaje; ii) el Pibid como posibilidad de ocupar lugares institucionales; iii) el Pibid como espacio para problematizar las relaciones de poder; y, iv) el Pibid como posibilidad de lidiar con cuestiones de orden política. Las discursividades construidas revelan que, para representar el Pibid como espacio de aprendizaje, los sujetos-participantes se inscriben en una ilusión de completud, revelando un imaginario que legitima la experiencia vivenciada en el programa como referencialidad para su constitución docente. La representación del Pibid como posibilidad de ocupar lugares institucionales, a su vez, es construida a partir de la inscripción en el discurso de la cualificación para la formación académica-profesional, que revela un imaginario constituido por el devenir y por la imagen del programa en cuanto referencialidad para su constitución como profesoras-pesquisidoras. Al construyeren la representación del Pibid como espacio para problematizar las relaciones de poder, las egresas dejan resbalar una relación de alteridad y se inscriben en la proyección en/por el otro y en los discursos de la colaboración, del saber-poder y del espejamiento, para revelar las imágenes que hacen de los demás participantes del programa, atribuyendo al Pibid el lugar que, en su imaginario, se presentó como una arena por la cual esas relaciones pudieran ser problematizadas. Por fin, al representaren el Pibid como posibilidad de lidiar con cuestiones de orden política, los sujetos dejan salir a la luz una emergencia de voces, revoceando esos ya dichos para inscribirse en los discursos de la falta, de la desvalorización y de la resistencia y (d)enunciar el no-lugar de la enseñanza de E/LE en las escuelas y la relación del programa con las políticas educacionales estatales y municipales. Para representar el lugar del Pibid en su formación preservicio, las egresas enuncian a partir del lugar socio-histórico-ideológico-discursivo que ocupan y construyen sus discursividades sobre el programa en dialogicidad con voces y discursos otros, que atraviesan sus dichos. Así, pude comprender que, en esas tomadas de posición, esos sujetos atribuyen al Pibid un lugar imaginario, que se revela como una experiencia que fue fundamental en el proceso formativo preservicio y en la constitución docente y que (re)significa sus prácticas en servicio de enseñanza-aprendizaje de E/LE.

Palabras-clave: 1. Lingüística Aplicada 2. Discurso 3. Pibid 4. Formación de profesores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 Historicidade da pesquisa	14
Introdução	15
1.1. Contextualização da pesquisa	16
1.2. O Pibid e os estudos em Linguística Aplicada	22
CAPÍTULO 2 Orientação Teórico-Metodológica	38
Introdução	39
2.1. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis diálogos	39
2.2. A Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin	42
2.2.1 Sujeito e língua(gem)	43
2.2.2 Dialogismo	44
2.3. Análise do Discurso de Linha Francesa – Michel Pêcheux	45
2.3.1. Língua(gem), discurso, sujeito, ideologia e sentido	46
2.3.2. Memória discursiva, interdiscurso e representação	47
2.4. A proposta AREDA	49
CAPÍTULO 3 História da Construção e da Constituição do <i>Corpus</i>	54
Introdução	55
3.1. História da configuração do <i>corpus</i> da pesquisa	56
3.2. Perfil das enunciantes-participantes da pesquisa	57
3.3. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa	58
CAPÍTULO 4 Dizeres dos Egressos do Pibid sobre a Formação de Professores de Língua espanhola	64
Introdução	65
4.1. O Pibid como espaço de aprendizagem	66
4.1.1. Aprendendo a ser professora	66
4.1.2. Aprendendo com a prática pré-serviço	71
4.1.3. Aprendendo a língua espanhola em sua materialidade linguística	75
4.2. O Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais	77
4.2.1. Constituindo-se pesquisadora	77
4.2.2. Constituindo-se na/pela formação continuada	82
4.3. O Pibid como espaço para problematizar as relações de poder	85
4.3.1. Problematizando relações de poder entre os pibidianos	85

4.3.2. Problematicando relações de poder entre os pibidianos e as instâncias superiores	88
4.3.3. Problematicando relações de poder entre os pibidianos e os alunos da escola pública	91
4.4. O Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política	93
4.4.1. (D)enunciando o não-lugar do ensino de E/LE na escola	93
4.4.2. (D)enunciando a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
Apêndice 1	108
Apêndice 2	109
Anexo 1.....	111
Anexo 2.....	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Início o primeiro capítulo, “Historicidade da pesquisa”, trazendo as interpelações que me motivaram a realizar este estudo, como também a sua justificativa, as perguntas que o norteiam e os objetivos que me proponho a cumprir para respondê-las. Assim, contextualizo a pesquisa para, posteriormente, apresentar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e esboçar um breve panorama dos estudos realizados sobre ele no cenário da Linguística Aplicada (LA).

No segundo capítulo, passo a tratar da “Orientação Teórica-Metodológica”, abordando, primeiramente, a interlocução entre as teorias pecheutiana e bakhtiniana em interface com a Linguística Aplicada de perspectiva inter/trans/INdisciplinar. Posteriormente, essa seção segue com os estudos de Bakhtin e o Círculo para conceituar sujeito, língua(gem) e dialogismo. Em seguida, lanço mão das noções e concepções da Análise do Discurso de Linha Francesa pecheutiana, que foram balizadas para a tessitura deste trabalho, a saber: língua(gem), discurso, sujeito, ideologia, sentido, memória discursiva, interdiscurso e representação. Na última seção desse capítulo, realizo uma explanação sobre a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), que se configura como suporte teórico-metodológico para esta pesquisa.

Após discorrer sobre o aporte teórico que embasa este trabalho, me dedico ao terceiro capítulo, “História da Construção e da Constituição do *Corpus*”, no qual relato a configuração do *corpus* da pesquisa, destacando como a coleta de dados foi realizada e delineando o perfil dos participantes. Ademais, discorro sobre os procedimentos de análise adotados, explicitando como as regularidades enunciativas foram levantadas a fim de estabelecer o recorte constituído pelas sequências discursivas. Para finalizar, apresento como as noções delineadas no segundo capítulo foram mobilizadas na análise.

O quarto capítulo desta pesquisa, “Dizeres dos Egressos do Pibid sobre a Formação de Professores de Língua espanhola”, é destinado às análises das sequências discursivas selecionadas. A partir desses enunciados, quatro representações puderam ser constituídas. A primeira representação, definida como “O Pibid como espaço de aprendizagem”, pôde ser dividida em três instâncias: “Aprendendo a ser professora”, “Aprendendo com a prática pré-serviço” e “Aprendendo a língua espanhola em sua materialidade linguística”. Já a segunda representação, denominada “O Pibid como

possibilidade de ocupar lugares institucionais”, se subdividiu em duas instâncias, “Constituindo-se pesquisadora” e “Constituindo-se na e pela formação continuada”. Por sua vez, na terceira representação “O Pibid como espaço de problematizar as relações de poder”, três instâncias puderam ser estabelecidas: “Problematizando relações de poder entre os pibidianos”, “Problematizando relações de poder entre os pibidianos e as instâncias superiores” e “Problematizando relações de poder entre os pibidianos e os alunos da escola pública”. Na quarta e última representação, intitulada “O Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política” as seguintes instâncias puderam ser evidenciadas: “(D)enunciando o não-lugar do ensino de E/LE na escola” e “(D)enunciando a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais”.

Nas considerações finais desta dissertação, retomo os resultados da análise a fim de responder às perguntas de pesquisa, registrando as minhas percepções sobre as contribuições desta pesquisa para, assim, corroborar a sua justificativa. Para isso, busco tecer uma reflexão acerca do que foi levantado, problematizando os possíveis desdobramentos que essas inscrições discursivas podem trazer para a área de formação de professores e de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Para encerrar, seguem elencadas as referências utilizadas para a realização desta pesquisa e os anexos que a integram. Tendo brevemente esboçado a arquitetura deste trabalho, passo, então, à contextualização desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

Historicidade da pesquisa

Introdução

Neste capítulo inicial desta dissertação de Mestrado, intitulada *Dizeres dos Egressos do Pibid sobre a Formação de Professores de Língua espanhola*, apresento a tessitura deste estudo, que representa parte das minhas inquietações como pesquisadora, que também ocupa o lugar social de professora de língua espanhola (E/LE) e de egressa desse programa.

Durante a minha formação pré-serviço participei, como aluna-bolsista, de um subprojeto de língua espanhola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em uma universidade pública no interior de Minas Gerais. Posteriormente, enquanto professora em-serviço, fui supervisora deste mesmo subprojeto em uma escola de educação básica da rede estadual. Enquanto egressa, que ocupou esses lugares sociodiscursivos, e professora de E/LE que, atualmente, integra o corpo docente de um instituto de ensino básico técnico e tecnológico da rede federal, considero a minha participação no Pibid como uma parte muito importante da minha historicidade, pois as experiências que vivenciei no programa provocaram tensões que foram constitutivas da minha formação como professora pré e em-serviço de E/LE.

Por terem sido tão significativas para a minha formação como docente, essas contribuições me fizeram refletir sobre a incidência do programa nesse processo, fazendo com que algumas inquietações viessem à tona e me interpelassem a investigar como essa política educacional é representada em dizeres sobre a formação pré-serviço de sujeitos que, como eu, são egressos que se constituíram professores de E/LE.

Para cumprir com esse propósito, me filio à Linguística Aplicada (LA) contemporânea em diálogo com a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e com os estudos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), realizados por Michel Pêcheux. Enunciar a partir dessa interface significa conceber o sujeito em sua relação com os sentidos e a linguagem em sua relação com a história. Assim, ao ouvir as vozes dos egressos do Pibid, busco compreender a língua em seu funcionamento, ou seja, como lugar de materialização dos sentidos e dos sujeitos que, ao enunciarem, deixam vir à tona as tensões que os constituem.

Após realizar essa introdução, passo à contextualização desta pesquisa.

1.1.Contextualização da pesquisa

Esta dissertação de mestrado consiste em uma proposta que busca investigar como os egressos do Pibid, que se constituíram professores de E/LE, representam esse programa, quando são chamados a enunciar sobre sua formação pré-serviço. Neste estudo, as representações correspondem ao conceito de formações imaginárias, projeções que designam os lugares que os sujeitos atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PECHÊUX, 2009).

Para cumprir com esse propósito, me filio à LA contemporânea de abordagem inter/trans/INdisciplinar, que busca se articular com outras áreas que também se dedicam a estudar a linguagem como prática social. Nessa perspectiva, o diálogo é estabelecido com a Análise do Discurso de linha francesa de Pêcheux e com a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin¹.

A escolha pelo viés da discursividade se justifica pela possibilidade de lançar um olhar outro sobre o Pibid, compreendendo como o programa incidiu no processo de formação pré-serviço, a partir das vozes dos seus egressos. Ademais, esse entremeio se alinha pelas concepções socio-históricas de linguagem e de sujeito, considerando-os em sua historicidade, heterogeneidade e incompletude.

Desenvolver este estudo a partir dessa LA contemporânea, de modo a problematizar os desdobramentos dessa política educacional na formação inicial desses professores, significa mais do que alcançar resultados teóricos, mas também se preocupar com as questões sociais e suas implicações para o cotidiano dos indivíduos. Nessa área, as pesquisas são desenvolvidas a partir de problemas mundanos, buscando soluções práticas que visam saciar os anseios populares, conforme pontuou Rajagopalan (2006). Para isso, dialoga com aqueles que vivenciam as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006), o que faz com que os professores de língua estrangeira possam contribuir para a construção dos saberes, colaborando ativamente com essa pesquisa.

A partir dessa perspectiva, Celani (2002, 2010); Leffa (1999, 2001); Moita Lopes (1996, 2003, 2006); Rajagopalan (2003, 2006) problematizam a formação dos professores e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira em seus trabalhos, apontando diretrizes para discussões e ações e sugerindo encaminhamentos.

¹ Em respeito às divergências que polemizam a comunidade acadêmica, no que tange às questões de autoria dos textos, adotamos para a identificação do conjunto da obra, o termo “Círculo de Bakhtin” e, assim, atribuímos a ele as referências.

Leffa (1999) apresenta um panorama histórico do ensino da língua estrangeira no Brasil, analisando os aspectos metodológicos e políticos relacionados a essa questão, como os documentos oficiais e, principalmente, o processo de formação docente. Segundo o autor, desde a época do império, até recentemente, com a adoção de recursos tecnológicos, a formação dos professores tem sido um impasse que dificulta o ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Em suas palavras, a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de seu salário.

O autor relata que, a priori, o professor era representado como um problema, que impedia a devida aplicação dos métodos propostos e das normativas impostas. No entanto, com o passar dos anos, ocorreu uma mudança de perspectiva, na qual se passou a compreender que, para haver melhorias no ensino de línguas estrangeiras, era preciso investir na formação dos professores. O autor afirma que “a formação de um professor de línguas estrangeiras, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana” (LEFFA, 2001, p.17).

Corroborando o autor supracitado, Celani (2010) salienta que a formação inicial compete aos cursos de licenciatura. Entretanto a autora salienta que essa formação se apresenta ainda de forma inadequada e insuficiente.

No que tange à língua estrangeira, essa sempre representou prestígio, como afirma Rajagopalan (2003) e, nesse sentido, é, muitas vezes, um privilégio da classe dominante, pois a escola pública, espaço de aprendizagem da classe dominada, “está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar” (CELANI, 2002, p.61). Desse modo, a discursividade de que “língua estrangeira não se aprende na escola” se apresenta como um fator de exclusão para aqueles que constituem as “vozes do Sul²”.

A realidade da escola pública retratada por Celani (2002) consiste em salas de aula compostas por alunos pouco motivados para aprender uma língua estrangeira, que parece não ter nenhuma aplicação em seu cotidiano. Além disso, a autora aponta como os professores estão despreparados, pois “não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi

² O termo “vozes do Sul” foi formulado por Boaventura de Souza Santos (2004) e adotado por Moita Lopes (2006), para representar aqueles marginalizados que, de uma forma ou de outra, sentem-se oprimidos pelo ensino de língua estrangeira, que anseia pela manutenção do discurso colonial de exclusão.

proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre ensinar uma língua estrangeira em situações adversas” (CELANI, 2010, p. 61).

Leffa (2001) aponta que a formação docente envolve a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento. Nesse sentido, a formação caracteriza-se como um processo contínuo, visto que o professor trabalha com o conhecimento, um bem perecível que o obriga estar em constante atualização. Diante dessa acepção, pontua que

Linguisticamente, temos a expectativa de que o professor de línguas estrangeiras seja competente o suficiente para criar uma nova língua na mente do aluno, tocando o ser humano naquilo que ele possui de mais essencial, que é a capacidade da fala. Politicamente, temos também a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação. (LEFFA, 2001, p.17)

O Pibid foi implementado na tentativa de reverter esse quadro. A esse respeito, Borges *et al* (2010) destacam que

Como uma medida de intervenção, mediante tal problemática, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) oferece bolsas para os estudantes em formação, alunos dos cursos de licenciatura, para os supervisores (professor da Escola Pública da Educação Básica), para os orientadores ou coordenadores de área (professores da Universidade que coordenam subprojeto na sua área específica) e para a Coordenação Institucional (professor da Universidade responsável pelo projeto institucional, junto à CAPES). (BORGES et al. 2010 p.168)

Fogaça e Gimenez (2007) corroboram a opinião desses autores, os quais acreditam que os professores de língua estrangeira possuem um importante papel político e que o ensino de línguas estrangeiras pode ser a força motriz para iniciar um processo de transformação do contexto educacional.

No entanto, os professores e alunos precisam entender o mundo em que vivem, em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e tecnológicos. Nesse sentido, os professores podem colaborar com a construção de uma “outra globalização”, engajando-se em um projeto de anti-hegemonia que “se faz com base na construção de discursos que incluem todos aqueles que estão à margem, seguindo-se princípios éticos, pautados

pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2003, p.43).

Desse modo, os discursos globalizantes, que difundem a realização de meras adaptações na educação, buscando atender apenas aos interesses de uma minoria controladora, dariam lugar ao processo transformador supracitado. É nesse sentido que a Linguística Aplicada deve ser “pensada para a ação e a mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 82) e por essa perspectiva que busco desenvolver esta pesquisa.

As inquietações que culminaram na realização desta pesquisa tiveram início ainda na graduação, quando pude perceber que o Curso de Letras é um espaço de formação de professores permeado por tensões e conflitos, onde coexistem e circulam diversas discursividades sobre a escola, o professor, o aluno, a língua, o ensino-aprendizagem e a própria formação. Em meio a esse emaranhado de discursividades, próprias do espaço acadêmico, os licenciandos passam por um processo de res(significação) das concepções que possuem acerca da docência, uma vez que eles passam a ocupar, simultaneamente, as posições de aluno e de professor pré-serviço.

A partir dessas condições de produção, a posição-sujeito licenciando se inscreve nas discursividades que mais o interpelam para enunciar sobre a prática docente e sobre si mesmo como futuro professor, construindo imaginários que sustentam concepções que às vezes não são condizentes com as realidades encontradas nas escolas.

O contato com a sala de aula se configura, então, como um segundo espaço de formação, também permeado por tensões e conflitos, que interpelam os licenciandos a constituírem novas representações a partir da (des/re)construção de seus imaginários e das consequentes (res)significações de suas concepções. Esse contato pelo qual os licenciandos têm a oportunidade de exercer a docência e, conseqüentemente, passar por esse processo ocorre com os estágios. Porém, essas disciplinas são ofertadas apenas no final do curso, o que corrobora a manutenção desses imaginários ao longo da graduação. Além disso, o tempo destinado a essa experiência é relativamente breve o que, a meu ver, torna o contato com a prática um processo ainda mais tenso e conflituoso para o licenciando, pois, em meio a um embate entre a expectativa e a realidade, o estagiário se vê em confronto com os imaginários trazidos até a esse momento, mas não possui um tempo hábil para analisar, refletir e construir as suas próprias discursividades.

Outro aspecto que interfere nessa reformulação é o fato de que, em alguns casos, os professores em-serviço nas escolas-campo não permitem que os estagiários atuem plenamente em sala de aula, limitando-os apenas à observação, o que, por vezes, impede

que esses futuros docentes tenham um contato efetivo com a atividade prática antes de atuarem em suas próprias salas de aula.

Com o advento do Pibid, os cursos de licenciatura das universidades estabeleceram parcerias com as escolas da rede pública de ensino, ampliando o espaço e o tempo para o desenvolvimento da prática docente, antes restrita aos últimos períodos da graduação. Nesse enredamento, os alunos selecionados para participar do programa têm a possibilidade de estar em contato com a sala de aula e vivenciar a docência já a partir do 2º (segundo) período.

Nesse cenário, em que esses licenciandos se encontram inseridos na realidade escolar desde o início da graduação, a tensão instaurada pelo contato com a prática se adianta e se estende por um período mais longo, dissipando o caráter negativo de alguns sentimentos, como a ansiedade, por exemplo. Além de possibilitar a vivência da prática e sua articulação com a teoria aprendida no Curso de Letras, essa experiência também permite, a partir desse processo, que os imaginários construídos acerca da docência sejam confrontados de forma gradativa, no decorrer da graduação, o que, por sua vez, resulta na construção das próprias discursividades acerca do processo de ensinância e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Como ingressei no Pibid em 2010, quando já havia cursado a metade da licenciatura, não pude vivenciar essa experiência desde o princípio da minha formação, mas, mesmo assim, reconheço que, esse processo de tensão se instaurou logo no início da minha participação, fazendo com que as minhas concepções fossem sendo (res)significadas à medida que os imaginários construídos, até então, eram confrontados. Esse processo possibilitou a construção das minhas próprias discursividades, provocando um impacto direto na minha formação e na minha constituição como docente.

Essas reflexões foram tecidas na continuidade da minha formação como docente-pesquisadora e me fizeram questionar como os outros egressos, que também se constituíram professores de E/LE representavam essa política educacional, quando enunciam sobre a experiência que vivenciaram durante o seu processo de formação pré-serviço. Essa inquietação me interpelou a realizar esta investigação, pela qual busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os egressos do Pibid, professores em-serviço de E/LE, representam o programa em sua formação?
- 2) Que discursividades eles constroem sobre o programa?

- 3) Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o programa?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como o Pibid é representado nos dizeres de egressos, que ocupam o lugar discursivo de professores de E/LE, ao enunciarem sobre sua formação pré-serviço. Para realizar essa investigação, busco especificamente identificar as regularidades e as dispersões de sentido nos dizeres enunciados por esses egressos, delinear as inscrições discursivas a partir dessas representações e interpretá-las para perceber como elas se constituem.

À vista do exposto, parto da hipótese de que a experiência vivenciada no Pibid instaura uma tensão que interpela os participantes da pesquisa a (re)significarem suas concepções de escola, sujeito-professor, sujeito-aluno, ensino-aprendizagem, língua e formação, quando assumem a posição de professores em-serviço.

Logo, penso que compreender como o Pibid é representado por seus egressos pode contribuir significativamente para a área de formação de professores de E/LE, uma vez que essas projeções podem revelar como a incidência desse programa no processo de formação pré-serviço foi constituída por tensões e conflitos e como elas constituíram esses sujeitos.

Para realizar a coleta de dados desta pesquisa, foi elaborado um questionário tomando por base a proposta AREDA. As participantes³ da pesquisa responderam às perguntas sobre o processo de formação inicial e sua relação com o Pibid, gravando os seus depoimentos em formato de áudio. Posteriormente, esses áudios foram transcritos, constituindo, assim, o *corpus* desta pesquisa.

A delimitação do *corpus* também teve como base os pressupostos da proposta AREDA, que possibilitou lançar um olhar discursivo sob os depoimentos com vistas a compreender o programa a partir dos momentos de interpretação dos sujeitos, ou seja, de suas tomadas de posição durante a enunciação. Na realização dessa tarefa, a observação das regularidades determinou os recortes enunciativos, que foram denominadas sequências discursivas. Para analisar essas sequências discursivas selecionadas, as noções que compõem a rede conceitual que fundamenta o aporte metodológico deste trabalho foram mobilizadas.

³ Refiro-me a esses sujeitos utilizando o gênero feminino, pois de todos os egressos convidados a participar da pesquisa, (03) três professoras aceitaram registrar os seus depoimentos.

Nesse sentido, ao analisar esses dizeres, considero as condições em que eles foram produzidos, pois entendo que, ao enunciarem sobre o programa, uma memória discursiva é mobilizada, fazendo com que eles tomem uma posição e se filiem a um determinado discurso em detrimento de outro. Com isso, as outras vozes que constituem esses sujeitos e os caracterizam como sujeitos heterogêneos também são consideradas.

Enquanto enunciativa desta dissertação, que ocupa simultaneamente diferentes posições, assumo a minha incompletude, pois, assim como esses sujeitos que contribuíram para esta pesquisa, sou constituída por vozes outras, que ecoam em meu discurso, materializando-se na e pela linguagem em suas dimensões históricas, políticas, ideológicas, institucionais e acadêmicas, e produzindo os sentidos que constituíram este trabalho.

Tendo contextualizado esta pesquisa, passo à próxima seção, em que apresento o Pibid e realizo um panorama dos estudos em LA que tiveram como foco de investigação. Ademais, trato dos estudos teóricos realizados no escopo da LA, estabelecendo uma relação entre esses conceitos e o funcionamento do programa.

1.2. O Pibid e os estudos em Linguística Aplicada

Nesta seção, primeiramente contextualizo o Pibid, delineando o seu funcionamento e apresentando os seus objetivos. Posteriormente, realizo um mapeamento dos estudos em LA que tenham como foco a área de formação docente de professores de línguas estrangeiras, a fim de compreender como esta política de formação tem sido problematizada por esse viés. Para encerrar, trago os conceitos advindos da LA que podem contribuir para a problematização do programa.

Instituído em 12 de dezembro de 2007, a partir da Portaria Normativa nº 38, o Pibid surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pibid oferece bolsas, não somente para os alunos da graduação, mas também para os professores supervisores e para os coordenadores de área, como especificado no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades (BRASIL, 2010).

O ponto de partida para a organização do Pibid é a submissão de um projeto pela Instituição de Ensino Superior. Esse projeto institucional é constituído por subprojetos, definidos pelas áreas de conhecimento ofertadas. Cada subprojeto possui seu respectivo coordenador de área, ou seja, um docente que organiza o plano de trabalho que norteia as atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas, professores em formação, em parceria com os supervisores, professores em-serviço que atuam nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os objetivos do programa, estabelecidos pela Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, são: elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores auxiliares

dos futuros professores, assim como, busca valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente, conforme se aponta, no Decreto 7279/2010, a seguir:

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

A partir dos objetivos elencados, é possível compreender que uma das propostas do Pibid consiste em oportunizar aos professores da Educação Básica uma formação continuada, pela qual também possam atuar como coformadores dos bolsistas que estão sob sua supervisão.

Além de promover a capacitação desses professores que já estão em-serviço, o programa também se propõe a complementar a formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura, ao inseri-los no cotidiano escolar das instituições parceiras. Nesse espaço, os bolsistas vivenciam as práticas docentes, desempenhando diversas atividades que são inerentes à profissão.

Dentre essas atividades estão a elaboração de planejamentos, a oferta de oficinas e de reforço escolar, a produção e a correção de atividades, a participação em reuniões e em conselhos de classe, o desenvolvimento de projetos e a colaboração em eventos escolares. Além dessas atividades, os bolsistas também participam de grupos de estudo, que se reúnem periodicamente para discutir e problematizar questões relativas ao ensino-aprendizagem e à formação de professores.

Com isso, os estudantes de licenciatura experimentam, ainda durante o curso, diversos aspectos metodológicos, tecnológicos das práticas docentes (MEC, 2016), pois o contato com o ambiente escolar deixa de ocorrer apenas nos estágios obrigatórios e passa a se dar desde o início da formação acadêmica.

Estar em contato com essas práticas formativas colabora significativamente para a constituição do professor, que passa a ter a oportunidade de confrontar a prática vivenciada no cotidiano escolar com as teorias estudadas no curso de licenciatura. Borges *et al.* (2010) afirmam que o Pibid busca desconstruir essa dicotomia, como também superar as limitações da formação pré-serviço em prol da consolidação das licenciaturas, viabilizando a permanência dos alunos-bolsistas na graduação.

Dessa forma, o programa age como uma ponte de ligação entre a educação superior e a educação básica, contribuindo para o processo de formação inicial e continuada e incentivando esses futuros professores a atuarem nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

De acordo com o MEC (2016), os principais impactos do Pibid são a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; e a indicação de melhoria do IDEB das escolas participantes.

Esses resultados indicam que, além de estimular os licenciandos a seguir cursando a carreira, o Pibid também está incentivando a escolha pela docência. Dessa forma, o programa está propiciando uma realidade diferente às licenciaturas e elevando os índices de rendimento das escolas participantes. Nesse sentido, o diálogo proposto por essa política educacional parece estar, ao mesmo tempo, promovendo uma (trans)formação dos professores participantes e colaborando para o desenvolvimento das instituições envolvidas.

Por fomentar as práticas formativas, o Pibid apresenta uma gama de questionamentos passíveis de serem estudados, que interpela pesquisadores de diversas áreas a investigá-lo por diferentes vieses. Nessa esteira, o volume de publicações que tematizam o Pibid é bastante significativo, abarcando áreas como a LA, a Educação e as demais licenciaturas.

A meu ver, para o desenvolvimento desta pesquisa, acredito que seja mais relevante compreender como essa política de formação tem sido problematizada nos estudos que investigam a formação inicial de professores de línguas estrangeiras, mais precisamente aqueles realizados em LA, uma vez que essa área se preocupa com questões políticas e sociais vinculadas ao uso da linguagem em diferentes contextos. (GIMENEZ, 2005, apud GUILHERME, 2008).

Ao realizar um levantamento sobre pesquisas realizadas nessa perspectiva, encontrei quatro (4) teses de doutorado, duas (2) dissertações de mestrado e três (3)

artigos acadêmico-científicos, que tinham como enfoque os professores pré-serviço, alunos-bolsistas em formação inicial e, nesse ensejo, buscaram ouvir as vozes desses sujeitos para problematizar o programa.

As teses de El Kadri (2014) e Justina (2016) adotaram a perspectiva da Teoria Sociocultural, sendo que a primeira foi desenvolvida por meio de uma interface com a Análise Crítica do Discurso. O trabalho de Baladeli (2015) foi fundamentado em estudos sobre identidade e nos Novos Estudos do Letramento, enquanto que Chimentão (2015) se filiou ao Construcionismo Social, interpretando os seus dados a partir da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada em Dados). Vejamos mais detalhadamente como esses estudos foram desenvolvidos.

Para compreender a transformação identitária de professores, no contexto da prática de ensino no âmbito do Pibid, El Kadri (2014) ancorou-se na perspectiva de aprendizagem para a formação de professores da Teoria Sociocultural, no conceito de língua, poder e representação da Análise Crítica do Discurso, no estudo da análise da interação, em uma visão pós-estruturalista de identidade e em estudos de ensino-colaborativo/diálogo cogerativo, realizando um estudo de caso de 2 (dois) professores pré-serviço. Além desses diálogos cogerativos (gravados por um período de 2 anos), o *corpus* também foi constituído por apresentações realizadas em eventos, *papers* e relatórios. Em suas considerações, a autora aponta que, a partir de um processo de transformação, esses participantes tiveram suas identidades forjadas para o protagonismo, pois deixaram de ser apenas observadores para se tornaram agentes promotores de novas práticas.

Baladeli (2015) teve o objetivo de identificar os sentidos construídos sobre a profissão docente nos discursos de 10 (dez) professores pré-serviço de Língua Inglesa. Sua análise foi fundamentada em estudos sobre identidade e nos Novos Estudos do Letramento. A pesquisa se caracteriza como narrativa e o *corpus* foi composto por entrevistas em áudio, questionários, observação e anotações de campo que foram realizadas durante visitas feitas a 3 (três) universidades do Paraná. O estudo identificou diferentes inscrições no discurso de identidade profissional, a saber: hereditária, vocacional, romântica, entusiasta e sacerdotal. Nesse sentido, a pesquisa revelou a complexidade que é formar professores de inglês interessados em atuar no contexto do ensino básico da rede pública e apresentou o Pibid como uma possibilidade de aprendizagem para os professores pré-serviço, visto que contribuiu para o desenvolvimento da postura de professor-pesquisador, a compreensão do papel/função

social do professor de Língua Inglesa, o surgimento de práticas de ensino e o desenvolvimento de materiais didáticos mais significativos (em consonância com os documentos oficiais).

Chimentão (2015) filiou-se ao Construcionismo Social para investigar que cognições os professores de inglês expressam sobre o desenvolvimento da docência. Os participantes da pesquisa foram 6 (seis) professores licenciandos pré-serviço e 2 (duas) professoras em-serviço, sendo uma delas a supervisora e a outra a coordenadora do subprojeto. Os dados foram interpretados a partir da *Grounded Theory* e, paralelamente, pelo método de análise paradigmática e sintagmática desenvolvido para estudos da linguagem. A autora defende que as cognições expressadas por professores de inglês, enquanto participantes do Pibid, quando enunciam sobre seu desenvolvimento profissional, sugerem uma visão centralizada na figura do professor, um baixo potencial para identificação profissional docente, uma falta de autonomia e relações sociais educacionais com ambivalência entre traços tradicionais e inovadores, que envolvem os atores em suas distintas posições no contexto de formação.

Justina (2016) buscou, pela perspectiva da Teoria sociocultural, investigar o papel da professora-supervisora na coformação de 3 (três) professores pré-serviço, no que tange à atuação e ao processo de mediação na construção da competência didático-pragmática desses professores pré-serviço. A pesquisa é de base etnográfica e os dados foram coletados pela autora por meio de observação, entrevistas, gravações de sessão de discussão sobre projetos de ensino-aprendizagem, diários reflexivos e Trabalhos de Conclusão de Curso das participantes. Para a pesquisadora, esse processo interativo se configurou como mediação e se constituiu de algumas especificidades que puderam ser associadas às categorias propostas. Apesar de essas categorias estarem relacionadas, para o desenvolvimento da competência didático-pragmática, a mais representativa foi de demonstração/imitação, pela qual a professora-supervisora tornou-se mediadora-protagonista, visto que suas ações e comportamentos no contexto escolar eram tomados como modelo pelos professores pré-serviço.

As dissertações de mestrado encontradas partiram do estudo de crenças para problematizar o programa. Melo (2015) se ancorou nos princípios da Prática Exploratória, da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa e Araújo (2015) realizou uma categorização dos dados e os organizou em tabelas e mapas mentais, analisando-os à luz de conceitos desenvolvidos por estudos em LA (formação de

professores, crenças, experiências de ensino e aprendizagem de línguas). Passemos a perceber como seu deu o desenvolvimento de cada um desses estudos.

Melo (2015) investigou o discurso de professores pré-serviço em reuniões socio-historicamente situadas para compreender e refletir sobre as crenças, os questionamentos e a construção das identidades docentes. Orientada pelos princípios da Prática Exploratória, essa pesquisa se insere no paradigma participativo e colaborativo. O *corpus* foi constituído pela gravação em áudio de duas reuniões, sendo que uma delas foi realizada somente entre os professores pré-serviço e a outra foi realizada em conjunto com a professora-coordenadora. Os dados foram analisados à luz dos conceitos da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa. O que se pôde compreender a partir das construções discursivas foi que, por meio do Pibid, os participantes puderam aprofundar cada vez mais as suas percepções, pois se enxergaram como aprendizes que precisam desenvolver entendimentos acerca de suas vivências; se inseriram em um processo de desaprendizagem do tradicionalismo e de aprendizagem da perspectiva prático-exploratória da vida dentro e fora da sala de aula; e engendraram uma coconstrução reflexiva em grupo sobre as vivências nas salas de aula. Nesse sentido, o estudo contribuiu para criar maiores inteligibilidades situadas e exploratórias sobre questões emergentes na formação de professores, pois, como pontuou a autora, valorizar a prática social da iniciação à docência, nas escolas de hoje, pode colaborar com a qualidade de vida do espaço discursivo das escolas de amanhã, que receberão esses futuros professores.

Araújo (2015) buscou investigar a interação de crenças e experiências relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa entre professores participantes do Pibid em uma universidade federal no interior do estado de Minas Gerais. O *corpus* analisado consiste em um relato de experiência de cada professor pré-serviço, entrevistas da professora formadora e das professoras supervisoras e duas reuniões, sendo a primeira realizada entre a professora formadora e os bolsistas e a segunda entre todos os participantes. A análise dos dizeres evidenciou que havia uma interação entre as crenças dos professores pré-serviço e as dos outros participantes, como também que a confirmação, desmistificação e ressignificação dessas crenças influenciaram o processo formativo. Os resultados trazem elementos que podem fomentar a constante reflexão dos professores participantes acerca dos aspectos que envolvem as experiências docentes na escola pública.

Dentre os artigos acadêmico-científicos encontrados, Mateus (2013) se filiou à Análise de Discurso Crítica, Baladeli (2014) apresentou os dados gerados em sua pesquisa narrativa, focalizando na construção da identidade profissional e Neres e Nicolaidis (2016) se ancoraram na Teoria Sociocultural. Em seguida, apresento um esboço desses estudos.

Com base na Análise de Discurso Crítica, o trabalho de Mateus (2013) buscou compreender como os professores pré-serviço representavam as práticas de formação colaborativa vivenciadas no Pibid. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário em escala Likert e realizado um estudo de grupo focal. As representações foram construídas a partir das metáforas “troca de ideias” e “troca de figurinhas” e estabelecem uma relação de tensão entre si, pois fazem referência às regras de participação e aos papéis sociais (in)desejáveis. Tais representações foram problematizadas considerando as implicações trazidas pelo caráter híbrido das posições ocupadas pelos professores pré-serviço (aluno/professor) nessa prática de formação, visto que, em ambos os contextos (universidade/escola), eles estavam condicionados às relações hierarquicamente consolidadas no programa.

Baladeli (2014) apresentou alguns dados gerados em pesquisa narrativa com foco na construção da identidade profissional de professores pré-serviço que participavam dos subprojetos de Língua Inglesa de duas universidades públicas do Paraná. A autora constatou que o Pibid tem favorecido a conscientização de certas percepções sobre o ensino do idioma e sobre a profissão do professor, visto que as aulas de Língua Inglesa vivenciadas no âmbito do programa influenciaram nessa construção.

Tomando por base a Teoria Sociocultural, o estudo de Neres e Nicolaidis (2016) buscou analisar o processo de construção da autonomia dos professores pré-serviço. O *corpus* consiste em um diário de pesquisa, transcrições das gravações em áudio e vídeo de 14 (catorze) oficinas e de 3 (três) reuniões pedagógicas. O estudo revelou que o professor- coordenador, em seus momentos de interação com os professores pré-serviço, proporcionava uma liberdade de autonomia nas tomadas de decisões. Foi possível perceber que essa relação fez com que os professores pré-serviço refletissem sobre o papel colaborativo que o aluno poderia exercer em seu contexto de ensino-aprendizagem, e influenciou o modo como eles estabeleceram relações com os alunos da escola pública, que passaram a ter um maior envolvimento no processo de aprendizagem, tornando-se agentes nesse contexto.

Após a leitura desses trabalhos, foi possível notar que diferentes vertentes teóricas da LA foram utilizadas para balizar os estudos sobre o Pibid, dentre elas, as que mais se destacaram foram a Teoria Sociocultural e os estudos sobre crenças. A meu ver, essas pesquisas contribuíram significativamente para área de formação de professores de línguas estrangeira, uma vez que o programa foi problematizado a partir das vozes dos professores pré-serviço que estavam participando de subprojetos de língua inglesa. A partir dessas investigações, pode-se compreender como as concepções que circundam a prática docente estavam sendo (res)significadas, como as relações com os demais participantes do programa estavam sendo estabelecidas e como esses aspectos estavam contribuindo para o processo de constituição identitária desses professores pré-serviço.

Nesse sentido, a pesquisa aqui realizada se diferencia das supramencionadas, pois busca ouvir as vozes dos egressos do programa que se constituíram professores de E/LE, ou seja, professores em-serviço que lecionam ou já tenham lecionado essa língua estrangeira no ensino básico. Para defender essa posição, me respaldo em Orlandi (2013, p.39), quando afirma que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”. Assim, ao enunciarem do lugar de egressos que se constituíram professores de E/LE, os sujeitos produzem sentidos que são correspondentes a esse lugar e que seriam diferentes se eles ainda ocupassem o lugar de participantes do programa.

Ademais, o olhar é lançado especificamente para a formação de professores de E/LE, o que também é um fator distintivo, visto que as demais pesquisas trataram apenas da formação de professores de língua inglesa.

Por fim, este trabalho foi realizado por uma perspectiva diferente das engendradas até então, pois parte do entremeio estabelecido entre a LA de abordagem transdisciplinar, a ADF e os estudos de Bakhtin e o círculo para investigar como o Pibid é representado por esses professores-egressos.

No tocante ao embasamento em estudos desenvolvidos no âmbito da LA, vale dizer que algumas teorias que tratam dos processos de ensino-aprendizagem e de formação de professores de línguas estrangeiras se mostraram pertinentes para problematizar o Pibid. Nesse sentido, os conceitos de pós-método e saber local, desenvolvidos respectivamente pelos linguistas aplicados Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) e Canagarajah (1999, 2005) foram mobilizados neste trabalho.

O conceito de pós-método parte da crítica que Kumaravadivelu (1994) faz à formação de professores e ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras baseados em conhecimentos teóricos fechados, pautados na adoção e aplicação de métodos que

desconsideram as nuances dos diversos contextos de ensino-aprendizagem. Para ele, isso se deve ao fato de que a elaboração desses métodos estaria a cargo de especialistas advindos da academia, ou seja, pesquisadores que não vivenciam a prática docente nas salas de aula de língua estrangeira e que, por isso, não se atentam para a multiplicidade de contextos existentes e tampouco para suas necessidades específicas.

Com base nesse entendimento, o autor busca realizar uma desconstrução da pedagogia do método ideal que, ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, levou a uma busca incessante por uma fórmula mágica que pudesse compreender esse processo em sua totalidade. Assim, sempre que o método vigente não atendia mais à expectativa de alcançar a eficiência no ensino de línguas estrangeiras, outro método era criado para substituí-lo, sem, contudo, considerar as experiências advindas das práticas do professor, que é quem vivencia a realidade da sala de aula. A partir dessa busca ilusória, diversos métodos foram criados e aplicados sucessivamente, totalmente alheios à complexidade das questões socio-históricas, culturais, políticas, econômicas e ideológicas que tangenciam o ensino de línguas, o que corroborava para “uma construção da marginalidade” (KUMARADIVELU, 2003, p. 544).

Como essa pedagogia não era condizente com a realidade do ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, não atendia às demandas daqueles que estavam envolvidos diretamente nesse processo, uma insatisfação geral se instaurou, abrindo, assim, espaço para que o seu caráter prescritivo fosse questionado. Foi a partir dessa problematização que a pedagogia pós-método surgiu, caracterizando-se como uma outra perspectiva para tratar do ensino-aprendizagem e da formação de professores de línguas estrangeiras.

Diferentemente dos métodos convencionais, essa perspectiva defendida por Kumaravadivelu (1994) não consiste em um “conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos” (ABRAHÃO, 2015, p.26), ou seja, não se pauta em um modelo a ser seguido, mas sim em promover uma reflexão sobre as relações existentes nos contextos de formação e ensino-aprendizagem. Para sustentar a condição pós-método, o autor embasou sua proposta em três princípios que operam de modo imbricado, quais sejam: a particularidade, a praticidade e a possibilidade.

O parâmetro da particularidade se refere à condição de relevância para a prática pedagógica: a sensibilidade, no que concerne à singularidade e à heterogeneidade dos sujeitos que dela participam, dos contextos específicos nos quais esses sujeitos estão inseridos e dos objetivos possuídos por eles, a partir de tais contextos. Nesse sentido,

para corroborar a práxis, a construção do conhecimento teórico tem que estar voltada para esses aspectos e ser desenvolvida pelo professor de modo cíclico e contínuo.

Partindo dessa premissa, o professor deve, primeiramente, questionar e interpretar as teorias, a fim de adequá-las às suas práticas. Essa estratégia implica uma posterior observação dessas práticas, para que os problemas reais possam ser identificados. Na continuidade, o professor inicia um processo de reflexão e passa a buscar por soluções que possam ser colocadas em ação, desenvolvendo, assim, suas próprias teorias.

É com base nessa questão que Kumaravadivelu concebe o parâmetro da praticidade. Ao defender essa pedagogia, o autor critica o distanciamento existente entre a concepção da teoria e a sua aplicação na prática e propõe uma revisão dessa relação. Nesse sentido, o autor argumenta que, para que se estabeleça um diálogo entre teoria e prática, é preciso por fim nas relações engessadas que existem entre aqueles que elaboram as teorias e aqueles que as praticam. Dentro dessa perspectiva, os professores deixam de ser meros aplicadores de teorias geradas por terceiros e se tornam agentes capazes de teorizar com base na prática e praticar aquilo que teorizam (Kumaravadivelu 2001).

No entanto, essa transformação se esbarra na necessidade de ressignificação dos papéis desempenhados por formadores, professores e alunos, pois, como aponta Kumaravadivelu, as práticas pedagógicas são regidas por relações de poder e dominação que corroboram para a manutenção das desigualdades sociais. O autor, então, parte desse princípio para propor a pedagogia da possibilidade.

Esse processo de ressignificação se inicia com mudanças nas tomadas de posição dos formadores, que devem possibilitar a participação dos professores no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os formadores devem, primeiramente, compreender que “reconhecer as vozes e visões dos futuros professores significa legitimar os seus conhecimentos e experiências e incorporá-los como uma parte importante do diálogo entre formadores de professores e futuros professores” (Kumaravadivelu, 2001, p.552).

Basicamente, isso significa que, para que se estabeleça uma relação dialógica na construção do conhecimento, os formadores devem conscientizar os professores do potencial dos seus saberes, instigando-os a refletir não apenas sobre as experiências de ensino-aprendizagem em si, mas também acerca dos aspectos socio-históricos, culturais, políticos, econômicos e ideológicos que estão intrinsicamente relacionados aos

contextos em que elas ocorrem. Desse modo, ao tomarem consciência de que esses aspectos afetam os seus alunos, a si mesmos e as suas práticas, os professores são levados a desenvolver o autoconhecimento de suas ações pedagógicas. Esse processo se inicia com a observação, que leva ao questionamento que, por sua vez, culmina na transformação. Assim, o professor passa a desenvolver as suas práticas, conscientizado de que elas devem estar embasadas em teorias e que essas devem estar conformidade com os sujeitos, o contexto e os propósitos de ensino-aprendizagem, pois está ciente de que esses são fatores determinantes para a sua escolha, interpretação e adaptação.

Assim, emancipados pelos formadores, os professores ressignificam as suas posições no processo de construção do conhecimento, adotando uma postura mais crítica e reflexiva e, como consequência desse empoderamento, passam a atuar de forma mais autônoma e engajada.

Cabe presumir que, assim como os formadores, os professores também devem promover a emancipação de seus alunos, possibilitando “que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve” (SILVA, 2008, p.03). Nesse sentido, o aluno é chamado a uma tomada de consciência, pela qual ressignifica o lugar por ele ocupado e o seu aprendizado, passando a desenvolvê-lo com autonomia e utilizando-o para se engajar em sua comunidade.

Desse modo, a prática pedagógica revela-se como um instrumento para a construção da cidadania dos aprendizes, pois ao colaborar para a formação identitária de seus alunos, tornando-os ativos e transformadores de sua própria realidade, os professores cumprem não apenas com suas obrigações pedagógicas, mas também com as suas obrigações sociais. Nesse sentido, professores e formadores contribuem coletivamente para propiciar condições favoráveis a mudanças no cenário de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Após essa elucidação, pode-se compreender que a condição pós-método é concebida a partir da problematização das relações dicotômicas entre o saber local e o saber global, a teoria e a prática, os formadores e os professores e esses e os seus alunos. Assim, Kumaravadivelu estrutura a base tridimensional do seu conceito e propõe uma pedagogia que contempla a produção do conhecimento por uma perspectiva dialógica.

Esse pressuposto revela que a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (1994) está alinhada ao conceito de saber local de Canagarajah (2005), visto que ambos os autores vislumbram uma transformação da prática pedagógica a partir de

conhecimentos gerados por professores que investigam suas próprias práticas e que as alicerça em teorias que não são tomadas como um saber universal, mas sim como uma orientação, que necessita de prévio questionamento e interpretação para estar de acordo com o que se pretende.

O termo *Local knowledge* (saber local), ganhou uma maior notoriedade pela perspectiva do pós-colonialismo e dos estudos culturais. Como conceito, foi concebido por Canagarajah a partir da problematização da produção do conhecimento na era da globalização. Nesse sentido, o saber local pode ser compreendido como um conhecimento específico advindo das práticas de um determinado grupo (comunidade) e, por isso não se caracteriza como padrão.

Parafraseando Canagarajah (2005), o saber local pode ser compreendido como os diversos recursos utilizados pelos professores de língua, não necessariamente em consonância com o conhecimento oficial, gerado por autoridades tidas como especialistas no assunto, mas a partir de um determinado contexto. No entanto, ao mesmo tempo em que é contextual a um determinado grupo específico, o saber local também é mutável, flexível e dinâmico, não sendo, portanto, um produto de crenças e práticas ultrapassadas.

Desta forma, trata-se de um conjunto de ações e decisões teórico-metodológicas realizadas pelo professor, referenciado em suas experiências pregressas e respaldado em suas concepções subjetivas, que incidem diretamente no ato de ensinar e aprender uma LE, em um grupo específico. Como não é teorizado por intelectuais distantes do contexto em questão, não é gerado em um vácuo sócio-histórico-cultural e, nesse sentido, pode ser tomado como um articulador de discursos, comprometido com a construção de saberes e práticas que sejam significativos para esse contexto. Por essas razões, pode ser visto com contornos flexíveis não bem delimitados, sendo considerado, assim, também um tanto desorganizado e não sistemático.

O autor aborda três aspectos que o caracterizam: relacional, fluido e híbrido. O primeiro aspecto, denominado relacional, se refere ao diálogo estabelecido com o saber global. Podemos compreendê-lo, vislumbrando os conhecimentos gerados pelas e para as “vozes do Sul” que, no contexto em que se desenvolvem, são tomados como locais, em comparação com saberes oriundos dos “chamados países centrais” (MOITA LOPES, 2006, p.86), mas ao mesmo tempo podem ser tomados como globais, se contemplados por pesquisadores de um contexto distinto. Conforme pontuou

Canagarajah (2005), os dois tipos de saberes são rotulados a partir de critérios ideológicos, que nada tem a ver com aspectos geográficos.

O segundo aspecto tratado pelo linguista seria o fluido, que remete às características de flexibilidade, mutabilidade e dinamicidade, visto que está em um constante processo de modificação para responder às demandas geradas pela complexidade do cotidiano.

Por fim, o aspecto híbrido faz alusão ao fato de que o saber local incorpora alguns elementos do saber global, uma vez que a atual fase da globalização pode ser definida como uma “proximidade imposta” (TOMLINSON, 1999 *apud* KUMARAVADIELU, 2006), o que pode ser compreendido como uma integração irremediável entre as comunidades específicas e a cultura dominante.

Essa incorporação de aspectos do global no local pode acontecer superficialmente, pois o local negocia, modifica e absorve o global à sua própria maneira, seja para favorecer a coexistência entre as culturas, seja para garantir a própria sobrevivência ou simplesmente como uma forma de resistência ao global, reforçando as suas características próprias (APPADURAI, 1996 *apud* CANAGARAJAH, 2005). Nesse sentido, o saber local incorpora tanto os saberes e os conhecimentos gerados pelo professor diretamente e a partir de sua prática quanto o saber de teorias globais, uma vez que o professor, de uma forma ou outra, está ancorado em alguma teoria, esteja ela explicitamente articulada ou não.

A constatação de que o local e o global se influenciam mutuamente é referenciada por Robertson (2000), que cunhou os termos ‘glocal’ e ‘glocalização’ ao se referir à regionalização/localização do global e sua contrapartida, que é a globalização do local. Seguindo esse raciocínio, o saber local pode ser chamado de saber glocal, já que é construído e referenciado pelo diálogo constante estabelecido entre esses dois saberes. A característica seletiva do local permite que ele se alimente somente de determinados aspectos do global, ou seja, o primeiro adapta o outro às suas necessidades e condições específicas (KUMARAVADIVELU, 2006; ROBERTSON, 2000).

Cabe aqui uma constatação paradoxal: o saber global, como é concebido em uma determinada comunidade, é “na verdade um saber local – local para uma comunidade específica” (CANAGARAJAH, 2005, p. 6). Esse saber articulado é, portanto, uma estratégia empreendida na luta ideológica, que visa disseminar a produção do conhecimento das sociedades mais poderosas, na tentativa de aplicá-la a todos. O saber

global, dessa maneira, representa o poder que constitui os discursos dominantes (KUMARAVADIVELU, 2006).

Isso gera uma tensão entre os saberes, pois o global, que em determinada instância é local, tende a marginalizar o local, que, por sua vez, tende a resistir ao global, por considerá-lo uma imposição. Essa tensão cíclica tem como consequência a dicotomia global/local intimamente relacionada à dicotomia teoria/prática, o que revela a razão do professor sentir dificuldade em aliar a sua realidade com o global, muitas vezes deslocado do seu contexto de atuação.

Por esta perspectiva, percebe-se que o saber global se baseia em teorias formuladas em termos gerais, que relega as diversidades locais em que poderá ser aplicado. Assim, como anteriormente foi apontado na apresentação da proposta pós-método, os métodos de ensino de línguas podem ser tomados como um saber global, pois são concebidos em um rigor e neutralidade científicos e desconsideram as características que circundam os diferentes contextos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa elucidação, compreendo que não há como enunciar acerca do saber local, sem fazer referência ao saber global, pois entre eles existe uma relação de interdependência. Em suma, um não existe sem o outro, o que torna a percepção do que é global e do que é local é circunstancial e volátil.

Dialogando pós-método e saber local, pode-se ressaltar que as noções de linguagem e sujeito devem ser problematizadas na formação do professor, para que eles sejam capazes de estabelecer, a partir do ponto de vista crítico e teórico, o que se referencia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, valendo para isso do diálogo entre os saber global e local e gerando saberes a partir do híbrido e do marginal (BOHN, 2005, MOITA LOPES, 2006), com a proposição de atividades pedagógicas para promoção do ensino socialmente relevante (KUMARAVADIVELU, 2003).

Com a exposição desses conceitos que tratam da formação de professores e do ensino-aprendizagem de línguas, creio que se torna plausível a existência de um diálogo entre eles e a proposta do Pibid.

Como foi dito anteriormente, o programa estreita os laços entre as instituições de ensino, aproximando os atores sociais que participam dos processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com os objetivos do programa, essa integração ocorre com a inserção de licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação e com a mobilização de professores

dessas escolas para atuarem como coformadores desses futuros docentes (BRASIL, 2010).

A partir desse diálogo estabelecido entre a universidade (saber global) e a escola (saber local), o programa possibilita que a (re)construção do conhecimento seja realizada de forma conjunta, pois a esses licenciandos é dada a oportunidade de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Assim, o Pibid busca contribuir “para a articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2010), pois os participantes do programa têm a possibilidade de desenvolver autonomia e se tornarem agentes tanto no processo de formação docente quanto no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Diante disso, compreendo que as teorias pós-método e do saber local podem oferecer ao pesquisador uma sustentação teórica relevante para se pensar, refletir e problematizar a formação de professores de línguas estrangeiras. Essa questão será problematizada de forma mais aprofundada no quarto capítulo desta dissertação, a partir da análise dos dizeres dos egressos do programa que se constituíram professores de E/LE, que, ao enunciarem sobre sua formação inicial, constroem representações sobre o programa, revelando como essa política educacional incidiu nesse processo.

Tendo apresentado o Pibid sob a ótica da LA, passo a apresentar os construtos teóricos que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

CAPÍTULO 2

Orientação Teórico-Metodológica

Introdução

Este capítulo pretende abordar o arcabouço teórico que dá sustentação a essa proposta de análise, na qual assumo uma interface teórica entre a LA, a ADF e o Círculo de Bakhtin.

Com isso, na primeira seção passo a tratar das interfaces que coadunam a LA e os estudos discursivos, sem, contudo, deixar de refletir, brevemente, sobre o percurso traçado por essa área de investigação para se desenvolver na contemporaneidade como transdisciplinar e, nessa perspectiva, busca estabelecer diálogos com outros campos de investigação.

Em seguida, apresento, na segunda seção, a arquitetura teórica bakhtiniana, expondo as condições de produção da filosofia da linguagem, proposta por Mikhail Bakhtin e o seu círculo, e pontuando como esses pressupostos contribuem para os estudos discursivos. Na continuidade, exponho os conceitos de sujeito e língua(gem) por essa perspectiva e também focalizo o conceito que norteia essa filosofia da linguagem: o dialogismo. Além disso, ressalto como essas noções são relevantes para analisar o *corpus* deste trabalho.

A terceira seção é dedicada à Análise do Discurso de Linha Francesa, construída sob a ótica de Michel Pêcheux. Para pôr em evidência como a teoria do discurso foi projetada e desenvolvida, menciono a conjuntura em que ela se configurou, referenciando as bases epistemológicas sobre as quais ela se assentou. A fim de elucidar como se dá o funcionamento da episteme pecheutiana, abordo, primeiramente, as noções de linguagem, discurso, sujeito, ideologia e sentido e, para dar seguimento, discorro sobre as noções de memória discursiva, interdiscurso e representação. Por fim, reconheço como elas compõem e amparam este estudo.

Na quarta e última seção deste capítulo, a proposta AREDA é apresentada como base teórico-metodológica que referenda este trabalho. Início, relatando sob quais circunstâncias ela surgiu e para que fins foi elaborada. Prossigo, apontando os construtos teóricos mobilizados para o seu desenvolvimento e as singularidades implicadas na sua utilização. Frente ao exposto, justifico a sua adoção e disserto sobre o seu funcionamento na realização desta pesquisa. Para tanto, recorro aos conceitos mobilizados, circunstanciando-os com esta proposta.

2.1. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis diálogos

Com já foi pontuado anteriormente, para dar conta das representações que os professores-egressos constroem sobre o Pibid em seus dizeres sobre a formação docente, enuncio a partir da articulação entre a LA, a ADF e os estudos do Círculo de Bakhtin. Nesta seção, pretendo tratar das possíveis interfaces entre essas duas perspectivas teóricas com o campo da LA. Todavia, antes de lançar mão dessa proposta, creio que seja relevante esboçar um breve panorama da LA para explicitar a qual perspectiva me filio para desenvolver esta investigação.

Inicialmente considerada apenas como uma disciplina, a LA consistia em uma “uma tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática do ensino de línguas”, conforme pontou Cavalcanti (1986, p.05). Essa concepção simplista da LA foi tomada por Moita Lopes (2006) como um equívoco aplicacionista que limitava o seu potencial de abrangência a estudos de base cognitivista e estruturalista, que buscavam por soluções fechadas para os problemas de aprendizagem.

Com o passar do tempo, a necessidade de compreender a complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula (MOITA LOPES, 2006) incitou questionamentos que fizeram urgir uma reformulação, o que resultou em uma abordagem da LA a partir “de um ângulo diferente” daquele que, até então, a enquadrava como mera mediadora entre teoria e prática.

Nesse processo de reorganização, a LA tornou-se independente da Linguística e ampliou o seu enfoque para além da sala de aula, passando, então, a ter como objeto de pesquisas “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998, p.425). Essa mudança no curso do barco implicou “problematizar suas próprias bases filosóficas, suas concepções de linguagem e de sujeito” (BRITO e GUILHERME, 2013, p. 22), o que permitiu uma transposição de fronteiras teórico-metodológicas, caracterizando-a como uma área de estudos inter/trans/INdisciplinar.

Assim se constituiu outro modo de teorizar e fazer LA, que foi amplamente abordado e discutido na obra “Por uma linguística aplicada INdisciplinar” organizada por Moita Lopes (2006). Nessa perspectiva outra, a LA passou a ser conceituada como “contemporânea”, “híbrida”, “mestiça”, “nômade”, “transgressiva” e “ideológica”, pois aproxima o estudo da linguagem, do social, do político e do histórico, considerando as vozes daqueles que vivem as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Nesse passo, as investigações desenvolvidas a partir dessa perspectiva, necessitam dialogar com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais e com aqueles que as vivenciam para buscar por alternativas para questões reais de seu cotidiano. Para falar à vida contemporânea e criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tenha um papel central, a LA se aproxima de áreas que, assim como ela, também consideram questões de ordem política, histórica, ideológica e social (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, os estudos discursivos contribuem epistemologicamente com a LA na realização de estudos que se preocupam com o humano e o social, pois esse diálogo articula construtos teóricos que permitem compreender os significados emergentes a partir do uso da língua real pelos seus falantes. Assim, optar por essa abordagem transdisciplinar, que toma as concepções de sujeito e linguagem em seu aspecto, social, plural e heterogêneo, implica direcionar o foco de ação para os discursos daqueles que vivem a prática social.

Assim, esse entremeio é adotado nesta pesquisa para "defender os processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formações de professores pelo viés da discursividade" (BRITO e GUILHERME, 2013) e, para isso, busco lançar um gesto de interpretação sob os depoimentos dos egressos do Pibid, que se dispuseram a enunciar sobre sua formação inicial, com vistas a problematizar a incidência desse programa nesse processo.

Dito de outro modo, isso significa compreender como o funcionamento da linguagem engendra o funcionamento da produção de sentidos nos dizeres enunciados sobre o programa e, para tornar possível essa empreitada, mobilizo noções e conceitos da análise do discurso de ordem pecheutiana e bakhtiniana.

Dessa forma, acredito que, ao investigar os dizeres dos egressos do Pibid que se constituíram professores de E/LE e problematizar as representações que eles constroem sobre o programa, esta pesquisa não só responderá às questões levantadas, mas também poderá, a partir dos possíveis desdobramentos, propor encaminhamentos que produzam efeitos na sociedade, colaborando, assim, para a construção de conhecimento responsivo à vida social.

Tendo exposto como as bases teórico-metodológicas deste trabalho se atravessam, passo a explanar acerca da filosofia da linguagem engendrada pelo Círculo de Bakhtin.

2.2 A Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin

A filosofia da linguagem do “Círculo de Bakhtin” foi concebida em um contexto político tumultuado, do qual emergiria a antiga URSS. A partir dessas condições de produção, esse grupo de intelectuais de formação diversa se reunia para discutir questões de natureza filosófica.

Esses estudiosos se dedicaram a criticar a razão teórica desvinculada da realidade concreta, como também visavam à construção de uma teoria marxista da criação ideológica, conforme pontuou Faraco (2009). Para realizar essas investigações, estabeleceram diálogos com outros campos de estudos das Ciências Humanas e, dessa forma, esses estudiosos passaram a buscar um embasamento que atendessem à reorientação de seus objetivos.

O Círculo de Bakhtin passou, então, a se preocupar com as questões da linguagem, e fundamentaram três pilares básicos: o primeiro seria a nossa interpretação de mundo, aquilo que é clivado pelo sujeito; no segundo, temos o aspecto da alteridade e, por último, o caráter irrepetível do enunciado, em sua totalidade de sentido (FARACO, 2009).

A partir desses pressupostos, Brait (2006), afirma que o círculo contribuiu informalmente para construção de uma teoria bakhtiniana do discurso.

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho (Brait 2003, p.126)

Nessa perspectiva, sujeito e linguagem são tomados como essencialmente dialógicos, pois a linguagem é compreendida em sua dimensão plurívoca e o indivíduo em sua natureza social. Sendo assim, é pela linguagem que temos acesso à realidade que nos circunda e, por isso, devemos considerar “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística” (BAKHTIN, 2002, p.181).

Nesse sentido, a proposta do círculo se distancia da linguística saussuriana, pois na base dos fundamentos teóricos do sistema linguístico, a língua era considerada como um fato social, mas, por outro lado, era tomada como um objeto abstrato ideal, o que fez com que sua manifestação (a fala), não fosse objeto de estudo. De maneira oposta, os intelectuais do círculo direcionaram os seus estudos justamente para o seu produto “o

que falta à linguística contemporânea é uma abordagem da enunciação em si” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 129).

Tendo apresentado a conjuntura em que se deu a proposta de uma filosofia da linguagem marxista, passo a expor as concepções de sujeito e linguagem provenientes dessa perspectiva.

2.2.1 Sujeito e língua(gem)

De acordo com a teoria bakhtiniana, o nascimento físico, que remete ao indivíduo biológico abstrato, é insuficiente para a completude do homem, que não pode se constituir sem entrar na história. O homem necessita, então, de um segundo nascimento, o nascimento social, pelo qual se inscreve ideologicamente na e pela linguagem (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014).

Sendo assim, o indivíduo não existe fora de um contexto sócio-histórico-ideológico e é a partir do processo de interação e, de sua consequente inscrição, que ele toma consciência de si, pois o olhar do outro possibilita a ele a construção de sua própria imagem (GUILHERME, 2011).

Assim, pode-se inferir que a alteridade é um dos eixos do pensamento bakhtiniano, pois, para tomar consciência de si, o “eu” necessita da percepção exterior do outro, como foi pontuado por Bakhtin (2011). Nesse sentido, o sujeito é chamado à existência e passa a compreender sua condição singular diante da realidade.

Isso implica uma tomada de posição em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, pela qual o sujeito passa a ocupar o seu lugar e, com isso, reconhece o caráter responsivo e responsável dos seus atos na interação social. Assim, é na e pela linguagem que o homem se constitui sujeito, pois, por ser um universo de signos, a linguagem permite aos sujeitos interagir, significar o mundo, significar o outro e significar a si mesmos.

Dito de outro modo, a língua, como realidade semântico-axiológica reflete e refrata os sujeitos que a utilizam, tornando os seus enunciados signos plurívocos. Assim, a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99), o que faz com que, em cada ato enunciativo, haja um posicionando axiológico.

Assim, a significação se dá apenas no seio do processo social, ou seja, no funcionamento da língua em sua totalidade concreta. Por isso, para Bakhtin/Volochínov

(2014) a linguagem deveria ser estudada em seu exercício na prática social e não de forma isolada.

[...] para estudar as formas dessas enunciações, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 129).

Para esses intelectuais a “enunciação não pode ser de forma alguma considerada como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 113). Assim, a filosofia marxista da linguagem coloca como base de sua teoria a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014).

Nesse sentido, a linguagem deveria ser observada nas relações discursivas estabelecidas entre os sujeitos, o que significa que esse construto reconhece o “papel constitutivo da linguagem nas atividades humanas, considerando-a em seu aspecto social, como representação da posição ideológica dos indivíduos que a utilizam” (BRAIT, 2006, p. 16).

Tendo tratado das concepções de sujeito e linguagem pela perspectiva bakhtiniana, passo a tratar do conceito de dialogismo.

2.2.2 Dialogismo

Como foi pontuado anteriormente, para a filosofia da linguagem “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116). Esta concepção rema contra a maré do positivismo que reduziu definitivamente o eu e o outro a um denominador comum (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, compreendo que, assim como todos os outros, os enunciados analisados neste trabalho são produtos da interação verbal, concebidos em suas dimensões sócio-histórico-ideológicas, em que se materializa a relação eu/outro, uma vez que

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117)

Nessa perspectiva, a interação verbal pode ser concebida como um embate entre as vozes sociais na e pela linguagem. Logo, o sujeito, marcado pelo histórico e pelo social, é constituído por diferentes vozes que o circundam, vozes essas provenientes de lugares e discursos outros, que ecoam em seus dizeres, caracterizando seus enunciados como um amálgama de discursos. Essa dimensão interativa da linguagem é tomada como dialógica.

Assim, o dialogismo constitui e é constituído na e pela enunciação, dada a sua natureza heterogênea, tal qual um organismo vivo, em constante articulação. Essas complexas relações dialógicas são relações de sentido que se estabelecem, não só entre sujeitos, mas também entre enunciados, em qualquer dimensão espaço-tempo (FARACO, 2009).

Tendo percorrido sobre o conceito de dialogismo, passo a tratar da ADF, desenvolvida pelo filósofo Michel Pêcheux.

2.3. Análise do Discurso de Linha Francesa – Michel Pêcheux

A Análise do Discurso emergiu na França, em 1960 e teve como precursor o filósofo Michel Pêcheux, que fundamentou epistemologicamente os seus trabalhos com base na Linguística, no Marxismo e na Psicanálise. Nesta seção, busco clarificar os atravessamentos dessa articulação nos estudos discursivos.

É sabido que o referido projeto ocorreu em uma conjuntura política marcada por movimentos sociais. Essas condições influenciaram o seu enfoque, que buscou compreender a ideologia em sua materialidade e, para isso, se inseriu nos estudos da linguagem. Nesse cenário, o Marxismo trouxe significativas contribuições, pois a dinâmica da luta de classes permitiu compreender melhor a relação entre a ideologia e a linguagem. Assim, “a língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2009, p.92).

Assim, para lograr o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade, a história também foi estabelecida como um atravessamento. Inaugura-se, com isso, a possibilidade de observar as relações entre o linguístico e o social. No entanto, o estruturalismo saussureano, abordagem vigente até então, tratava a língua como um sistema imanente e abstrato, que se opunha à fala, desconsiderando o contexto socio-histórico político, ideológico, econômico e cultural. Assim, a teoria pecheutiana buscou lançar um olhar outro para a linguagem e o seu funcionamento (a língua), tornando o discurso o seu objeto de estudo e centrando-se em suas condições de produção para

compreender os sentidos. Pode-se depreender, então, que é na articulação entre linguagem, ideologia e história que ocorre a mediação entre o homem e a realidade social.

Por esse raciocínio, a noção de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente, sendo estruturado por ele e pela linguagem, foi uma grande contribuição da Psicanálise Lacaniana e tornou-se o “centro dos debates dessa tendência”, conforme apontou Gregolin (2001).

Posto isso, a episteme pecheutiana teve como cerne a ideologia, a linguagem, a história e o sujeito e, ao longo do percurso de sua trajetória teórica, teve sua rede conceitual ressignificada e sua obra dividida em três fases.

Tendo tratado do pano de fundo no qual a ADF se constituiu, passo a tratar do mosaico teórico pecheutiano, apresentando-o esse de forma articulada e circunstanciada a esse estudo.

2.3.1. Língua(gem), discurso, sujeito, ideologia e sentido

A concepção de linguagem foi ampliada pela ADF, pois, a partir dessa perspectiva, passou a ser pensada não apenas como estrutura, mas também como acontecimento. Isso significa que não há uma separação entre a forma e o conteúdo, pois em sua materialidade a linguagem é constituída pela língua e pela história e, por isso, cada gesto enunciativo é considerado um evento singular. Nesta relação com a exterioridade, a linguagem perde o seu véu, pois a unidade, a evidência e a transparência se desfazem para dar lugar à incompletude, às falhas, aos equívocos e à opacidade. Assim, sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história e se constituem em seu funcionamento. (PÊCHEUX, 2008)

A partir dessa perspectiva, o discurso se caracteriza como materialidade específica da ideologia via língua e, por isso, é definido como efeito de sentidos entre interlocutores, pois não há discurso sem sujeito e não há discurso que não se relacione com outros. Nesse sentido, o discurso interpela os indivíduos em sujeitos, que ocupam uma posição em um determinado contexto histórico-social e produzem sentidos a partir dessa referência (ORLANDI, 2013). Por isso, “as palavras, expressões, proposições mudam de sentido, segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p.160), ou seja, é a ideologia de cada um que permite a um enunciado ou palavra que signifiquem aquilo que deveriam significar em uma dada formação social. Assim, pode-

se dizer que é a partir dessa formação social, regulada pelas formações imaginárias (representação), que os sentidos, atribuídos às formações ideológicas, se constituem em determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 2009).

Dito de outro modo, o sujeito é chamado à existência pela ideologia e esse processo de assujeitamento o coloca em uma posição clivada, descentrada e ajustada à ideologia como pontua Orlandi (2005). Assim, se inscreve em uma determinada formação discursiva, que pode ser entendida, então, como uma condição para a sua constituição e a constituição do sentido. Nesse sentido, Pêcheux elabora a teoria dos dois esquecimentos, sendo que o 1º se refere à ilusão do sujeito em ser a origem do seu dizer e o 2º faz referência a impressão de que o sujeito tem, de que aquilo que enuncia, só pode ser dito daquela maneira. (PÊCHEUX, 2009). Constituído por esses esquecimentos, o sujeito não tem controle sobre o modo como o real da língua e o real da história o afetam. (ORLANDI, 2013)

Os sentidos se caracterizam, então, nas relações de transferência que se dão neste lugar histórico provisório, que são as formações discursivas, pois são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo nesse processo. Assim, ao falar, nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos a produzi-los, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente; somos afetados por determinados sentidos por conta da história, do acaso, do jogo da língua e do equívoco, que constitui nossa relação simbólica e de mundo (ORLANDI, 2013).

Nesta pesquisa, os sujeitos representam o Pibid, a partir da formação social que ocupam, o lugar de egressos que se constituíram professores de E/LE e, por isso, são interpelados pelas discursividades que circulam sobre programa a se inscreverem em determinadas formações discursivas que, por sua vez, deixam vir à tona, em seus enunciados, efeitos de sentidos que serão compreendidos a partir da análise empreendida.

Tendo tratado de parte dessa rede conceitual, passo a tratar de outras noções que compõem a ADF.

2.3.2. Memória discursiva, interdiscurso e representação

A noção de memória discursiva pode ser depreendida como um conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer, a partir de retomadas ou descolamentos de sentidos, que produzem seus efeitos através da ideologia e do inconsciente, no tecido do dizer.

Noutros termos, o sujeito ora invoca um discurso, ora se esquece dele e invoca outro, mas saber discursivo não pode ser aprendido, ele apenas se reestabelece, convocando espaços de memória, remetendo-se a pré-construídos, retomando implícitos.

Pêcheux (1999, p.50) pontua que a memória discursiva “se constitui por um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discurso”. Desse espaço de movência e tensão, emerge uma formação discursiva que “dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

Esse “todo complexo com dominante” seria o interdiscurso que, como afirma Orlandi (2006), se caracteriza como uma rede complexa de formações discursivas que representam um complexo de formações ideológicas. Assim, o interdiscurso atravessa as condições de produção, que, por sua vez, são responsáveis pelas relações de força no interior do discurso. É o já-dito que se relaciona com o que está sendo dito (intradiscurso) e nos remete às memórias discursivas que, quando acionadas, interferem na interpretação do sujeito em dada situação (PÊCHEUX, 2009).

Nessa perspectiva, o enunciado é construído a partir dos implícitos, ou pré-construídos. Esses dizeres são disponibilizados pelo interdiscurso e apontam para um sentido anterior e exterior. Isso significa que o enunciado, não é, portanto, completamente autônomo, pois é constituído por outros discursos, outras possibilidades semânticas, que se atravessam e se entrelaçam (PÊCHEUX, 2009).

São nesses atravessamentos dos já-ditos que se constituem as formações imaginárias. Neste estudo, compreender o seu funcionamento é de suma relevância, haja vista que as perguntas que norteiam essa pesquisa circundam esse conceito, que aqui também é tomado como representação. As representações seriam, então, os lugares que os sujeitos atribuem a si mesmos, ao outro e ao objeto do discurso, bem como a imagem que fazem desses lugares para enunciar sobre o processo formação docente. Este jogo de imagens das posições-sujeito se dá por projeções, realizadas por meio de um processo antecipação, pelo qual o sujeito experimenta o lugar do outro para regular os sentidos que o seus dizeres irão produzir. Assim todo processo discursivo, está intrínseco às formações imaginárias, pois, ao enunciar, o sujeito, em sua tomada de posição, busca organizar estrategicamente o seu enunciado (PÊCHEUX, 1997).

Assim, nos dizeres que constituem o *corpus* desta pesquisa, os sujeitos representam a si mesmos e o Pibid, quando enunciam sobre o processo de formação

inicial, revelando como o programa incidiu em sua formação pré-serviço. Para construir essas representações, deixam vir à tona as vozes que os constituem, revelando as discursividades que circulam sobre essa política educacional.

Após discorrer sobre memória discursiva, interdiscurso e representação, passo tratar da proposta AREDA de abordagem.

2.4. A proposta AREDA

A partir do projeto *Identidade e identificação linguístico-cultural: funções da segunda língua* a professora Silvana Mabel Serrani, do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP) elaborou a proposta AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos.

Esta proposta foi elaborada para investigar “fatores não cognitivos e processos identificatórios no processo de inserção em segundas línguas” (SERRANI, 1998a, p. 250), a partir da realização de estudos de caso. Nesse sentido, a autora “focaliza, principalmente, a situação de aquisição em imersão” (SERRANI, 1999, p. 281), mas ressalta que a proposta também pode ser utilizada para “compreender esse processo em circunstâncias diversas, nas quais não há a imersão na língua-alvo” (SERRANI, 1998b, p. 143). Em síntese, o que se pretende é “aprofundar a compreensão da incidência dos processos identificatórios nas relações com as línguas” (SERRANI, 1998a, p. 258).

Para tratar dessa questão a autora articula a LA de abordagem transdisciplinar com a Análise do Discurso da Escola Francesa de Michel Pêcheux, pois compreende que esse entremeio permite tanto estudar a linguagem por uma perspectiva teórica, quanto desenvolver questões de ordem metodológica. Nessa perspectiva, um olhar discursivo é lançado sobre os depoimentos abertos de enunciadores com experiência bi/multilíngue para analisar o funcionamento de aspectos discursivos presentes no processo de enunciação em uma LE.

Para empreender a análise do “funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações dos processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)” (SERRANI, 1998b, p.151-152), a autora opera com a noção de ressonância discursiva, tomada por ela como a “vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido” (SERRANI1998b, p. 161) Com isso, pode-se perceber que a intenção não é analisar o

conteúdo informacional dos depoimentos dos enunciadores, mas sim o modo como eles enunciam, a fim de compreender os efeitos de sentido produzidos por essa repetição de construções sintático-enunciativas. Nesse sentido,

A proposta de análise de ressonâncias discursivas seja em um texto, seja em conjuntos de textos, discursivamente organizados, é um caminho para o estudo da processualidade enunciativa. Trata-se da obtenção de pistas com o fim de estudar a relação entre a produção linguístico-discursiva e a construção /interpretação social de sentidos (SERRANI, 2001, p.53)⁴.

Para compreender o processo de produção de sentidos, as noções conceituais de intradiscurso e interdiscurso se tornam essenciais para essa proposta, visto que é nos implícitos que ocorre a produção de sentidos que, por sua vez, revelam as inscrições ideológicas e as formações sociais dos sujeitos. O nível intradiscursivo corresponde ao fio do discurso, à materialidade linguística e sua operação se dá em consonância com o nível interdiscursivo que, por sua vez, corresponde à retomada de dizeres já-ditos, que interfere na tomada de posição do sujeito no momento da enunciação.

Diante dessas considerações, essa proposta de análise discursiva se mostra como um caminho que permite aprofundar o estudo das dimensões interdiscursivas e pode ser definida como “uma tentativa de detectar momentos de interpretação enquanto atos de tomada de posição” (SERRANI, 1998a, p.250), isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados” (PÊCHEUX, 2008), pois “quando se toma a palavra de modo significante, toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e processos identificatórios” (SERRANI, 1998a, p.256).

Conforme foi pontuado, esse encaminhamento teórico-metodológico consiste em uma abordagem transdisciplinar em que a autora aproxima o objeto de estudo da LA da perspectiva conceitual da AD com o propósito de compreender a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação, buscando, em dadas posições enunciativas, a extração de identificações subjetivas (SERRANI, 1998b). Nessa perspectiva, a autora ressalta que essa proposta também serve a “diversos domínios, denominados tradicionalmente aplicados, tais como a formação do professor, a elaboração de

⁴ Minha tradução do original em espanhol:

La propuesta de análisis de resonancias discursivas sea en un texto, sea en conjuntos de textos, discursivamente organizados, es un camino para el estudio de la procesualidad enunciativa. Se trata de la obtención de pistas con el fin de estudiar la relación entre la producción lingüístico-discursiva y la construcción/interpretación social de sentidos.(SERRANI, 2001, p.53)

propostas didáticas e matérias de ensino, o planejamento de procedimentos em sala de aula e assim por diante” (SERRANI, 1999, p. 297-298).

Considerando essa abertura, a proposta AREDA foi adotada como perspectiva teórico-metodológica nesta pesquisa, contribuindo, primeiramente, para a coleta de dados, visto que o questionário foi elaborado segundo os seus pressupostos. Posteriormente, na análise discursiva dos depoimentos, a noção de ressonância discursiva foi mobilizada para que o levantamento das regularidades enunciativas fosse realizado.

Nesse sentido, os dizeres dos egressos do Pibid foram analisados buscando-se observar a produção os efeitos de sentido sobre o programa e a sua incidência na formação das docentes. Dessa forma, foi possível detectar momentos de interpretação em que os egressos, ao enunciarem sobre a sua formação, revelaram, por meio das posições denegadas ou assumidas, como representam o Pibid e como representam a si próprios por imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva.

Para a realização da coleta de dados, os depoimentos são obtidos a partir da gravação de respostas às perguntas abertas. As perguntas abertas, elaboradas para esta pesquisa, fazem referência à incidência do Pibid no processo de formação inicial desses professores-egressos, à trajetória deles no programa, à relação deles com os demais participantes, aos desdobramentos que essa política educacional trouxe para a formação em-serviço e a algumas concepções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, que possivelmente teriam sido (re)significadas pela iniciação à docência.

Para o procedimento de registro, a proposta original orienta entregar, a todos os enunciadore, um aparelho gravador de voz (fita cassete/mp3), mas no caso desta pesquisa, os enunciadore foram instruídos a instalar determinados aplicativos/*softwares* em seus respectivos *smartphones*/computadore para poderem realizar as gravações no formato de áudio. A pesquisadora verificou previamente se os participante possuía tais aparelhos, o que logo foi confirmado por eles.

Em sua proposta, a autora alerta que encontrar enunciadore com experiência bi/multilíngue aptos a falar sobre sua relação que ainda disponham de tempo para realizar a gravação dos depoimento subjetivo pode, possivelmente, se tornar uma dificuldade para a obtenção dos depoimento. Apesar desta pesquisa não requerer que os enunciadore registrassem os seus depoimento em E/LE, o que dificultou foi a delimitação dos sujeito, pois, primeiramente, busquei por egressos do programa que estivessem lecionando E/LE no ensino básico da rede pública. Como não encontrei

participantes suficientes para a realização da pesquisa, a delimitação foi alterada para egressos que apenas tivessem se constituído professores de E/LE, ou seja, que tivessem lecionado ou ainda estivessem lecionando E/LE no ensino básico, não sendo necessariamente da rede pública. Mesmo assim, algumas dificuldades foram encontradas para conseguir esses registros, pois muitos dos enunciadores não disponibilizavam de tempo para realizar as gravações de seus depoimentos. Neste cenário, felizmente, três egressas que se encaixavam no novo perfil concordaram em participar, recebendo, para isso, os devidos materiais e orientações para a gravação dos depoimentos.

Segundo a proposta, as questões podem ser entregues de uma só vez ou gradativamente. No caso desta pesquisa, a primeira opção foi adotada e o questionário foi entregue a cada uma das participantes, juntamente com um roteiro que as norteava quanto aos procedimentos. Tais orientações esclareciam acerca da prescindibilidade de se identificarem e de responderem as perguntas de uma só vez e na sequência apresentada, pois teriam a liberdade de decidir por qual pergunta iniciariam, escolhendo, assim, por aquela que lhes fosse mais estimulante. O roteiro também informava que esses dizeres deveriam, preferencialmente, ser registrados quando elas estivessem sozinhas, para que assim não sofressem nenhuma interrupção.

Além disso, as participantes foram alertadas a não se preocuparem com a semelhança entre as perguntas e nem com as possíveis contradições e/ou repetições que pudessem constituir os seus depoimentos, pois a elas foi esclarecido que o que nos interessava não era o conteúdo informacional, mas sim o modo como ele seria enunciado.

Essa advertência se deve ao fato de que, neste mecanismo de análise⁵, propositalmente, “voltamos *ex professo*, às ‘mesmas’ perguntas recorrentemente, mas sob formas modificadas para observar as ressonâncias discursivas em depoimentos diferentes sobre o mesmo tópico” (SERRANI, 1998b, p.151-153). A utilização desse artifício está baseada na premissa de que o sujeito vive a ilusão de ser ele a origem do seu dizer, que é dono do seu discurso (esquecimento nº2) e que, por isso, na constituição

⁵ Para melhor compreender o funcionamento dessa estratégia, recorri à noção de enunciado como “o que tem por finalidade a produção de efeitos de sentidos” e à noção de ressonâncias discursivas como as “recorrências parafrásticas que se condensam em sentidos predominantes na construção da referência do objeto de discurso” (SERRANI, 2001, p. 32).

do seu enunciado determina o que pode e deve ser dito e, com isso, o que não pode ser dito.

Por meio dessas regularidades é possível transcender a mera referencialidade informacional e ir além do que foi dito, analisando, assim, os implícitos de sentido na tomada de posição do sujeito em relação ao programa. Em outras palavras, são os efeitos de sentido que emergem a partir dos dizeres dos participantes que possibilitam compreender como eles representam o Pibid, pois, ao enunciarem, os egressos estabelecem suas posições ideológicas e subjetivas, revelando as relações de poder e filiações teóricas.

Nesse sentido, o uso dessa proposta se justifica nesta análise, pois permite compreender a reverberação discursiva na construção desses enunciados, estabelecendo as sequências discursivas apresentadas no quarto capítulo desta dissertação. Com isso, o foco desta investigação está em analisar esses enunciados para investigar como o Pibid é representado por seus egressos, sobretudo quando eles relacionam as experiências decorrentes da participação no programa com o processo de formação pré-serviço.

Por essa investigação se ocupar com as representações construídas sobre o Pibid, a proposta AREDA se apresenta como uma forma de abordagem relevante, que trabalha com o dito para acessar a dimensão do não-dizer, revelando, a partir desse movimento, como a incidência dessa política pública no processo de formação pré-serviço tem se traduzido nos dizeres de seus egressos. Dessa forma, acredito que sua adoção nesta pesquisa permite uma interpretação mais problematizadora da relação desses sujeitos com o programa, o que pode vir a contribuir de forma mais efetiva com os estudos que se preocupam com a formação de professores.

Com o fim da última seção deste capítulo, pela qual apresentei a proposta AREDA, passo ao terceiro capítulo desta dissertação, “História da Construção e da Constituição do *Corpus*”, no qual relato a configuração do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 3

História da Construção e da Constituição do *Corpus*

Introdução

Na primeira seção deste capítulo, relato como o *corpus* desta pesquisa se configurou, narrando como os sujeitos de pesquisa foram abordados; quais dificuldades foram encontradas após a realização desses primeiros contatos; a necessidade de redefinição desse sujeito de pesquisa; o número de respondentes que atenderam às novas condições estabelecidas e aceitaram participar desta investigação; o procedimento de coleta de dados; e as orientações repassadas às participantes quanto ao funcionamento da ferramenta metodológica utilizada.

Na seção seguinte, apresento o perfil das 3 (três) participantes da pesquisa. Esse breve esboço pôde ser realizado a partir dos dados fornecidos pelas professoras-egressas nos depoimentos da proposta AREDA. Assim, busco informar tanto a idade que iniciaram o processo de formação docente, quanto a idade que possuíam quando gravaram os depoimentos, as razões apontadas para a escolha o Curso de Letras e a habilitação em língua espanhola, a relação com a docência, a trajetória acadêmica, o ano que ingressaram no Pibid, por quanto tempo participaram do programa e quanto tempo durou o processo de formação inicial.

Para finalizar, na terceira seção, retomo as noções e conceitos balizadores desta pesquisa para apresentar detalhadamente as categorias de análise com as quais opero para realizar a análise do *corpus*. Dessa forma, busco esclarecer como esse dispositivo foi construído e como ele possibilitou a escrutinação desses dados, traçando os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação e descrevendo tanto a etapa de análise, que passa da superfície linguística para o objeto discursivo, quando a etapa que passa do objeto discursivo para o processo discursivo. Assim, exponho todo esse processo que compreende duas instâncias e que se estende desde o recorte realizado no *corpus* da pesquisa para a seleção das sequências discursivas, passando pela organização dessas unidades-base de análise em matrizes, até chegar ao exame das inscrições discursivas, pelas quais os sujeitos constroem suas representações sobre o Pibid. Na instauração desse gesto analítico descrito nesta seção e empreendido no quarto capítulo desta dissertação, também construo o lugar que ocupo para descrever e interpretar o funcionamento discursivo e, assim, trabalhar na escuta discursiva das inter-relações entre sujeitos e sentidos.

Tendo delineado o percurso realizado no terceiro capítulo desta dissertação, passo a tratar da história de configuração do *corpus* desta pesquisa.

3.1. História da configuração do *corpus* da pesquisa

A proposta AREDA, apresentada no segundo capítulo desta dissertação, foi utilizada como ferramenta metodológica para a coleta dos dados⁶ que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Para convidar os licenciados em Letras Português/Espanhol, que fossem egressos do subprojeto de Espanhol do Pibid a participar desta pesquisa, realizei um primeiro contato enviando uma mensagem para os endereços e-mail que possuía desde a época em que participei do programa. Esse convite foi enviado para um total de 27 (vinte e sete) egressos e, desse total, 10 (dez) deles retornaram. Isso se deu pelo fato de que, no início da pesquisa, esses sujeitos haviam sido delimitados como licenciados que fossem egressos do subprojeto de Espanhol do Pibid e que ocupassem o lugar discursivo de professores em-serviço de E/LE nas escolas públicas de educação básica. Porém, essa delimitação se apresentou como uma dificuldade para encontrar respondentes suficientes e, assim compor o *corpus* desta pesquisa. Assim, tive que reajustá-la para licenciandos, que fossem egressos do subprojeto de Espanhol do Pibid e que se constituíram professores de E/LE, ou seja, que já tivessem lecionado ou ainda estivessem lecionando essa disciplina na rede de educação básica de ensino pública ou privada.

Apesar desta nova condição, apenas 3 (três) professoras aceitaram gravar os seus depoimentos. No entanto, como esta pesquisa é de caráter qualitativo, esse número foi considerado representativo, não consistindo, assim, em um problema para a realização do estudo proposto. Essa representatividade também se deve ao fato de que na realização da análise, busco flagrar os sentidos nos modos de dizer desses sujeitos, entendendo que o enunciado irrompe no intradiscurso retomando já-ditos constituintes de nossa memória discursiva. É importante ratificar que aqueles que optaram por não participar, justificaram essa recusa alegando que ainda não haviam lecionado E/LE na educação básica e que, até então, haviam atuado somente como professores de institutos de idiomas e/ou ministrado Língua Portuguesa nas escolas de educação básica.

⁶ É importante ressaltar que, para a realização da coleta dos dados, o projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação primeiramente foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, sendo aprovado e posteriormente desenvolvido.

Em um segundo momento, cada uma dessas professoras recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudesse ler e assinar, caso concordasse em participar voluntariamente desta pesquisa. Nesta mesma ocasião, após a devolução desses documentos que formalizam a participação, iniciou-se a coleta de dados e as participantes receberam o roteiro AREDA⁷ e foram orientadas quanto ao procedimento de gravação dos depoimentos.

Esse questionário contém 21 perguntas abertas que direcionam as participantes a enunciar sobre sua formação inicial e, assim, revelar a incidência do Pibid nesse processo. Foi esclarecido a essas participantes que tais perguntas poderiam ser respondidas aleatoriamente e que, portanto, poderiam escolher a pergunta que daria início ao depoimento. Elas também foram informadas de que o que nos interessaria em seus depoimentos eram os modos de dizer e não o conteúdo informacional das respostas e que, por isso, não deveriam se preocupar com quaisquer contradições ou repetições que se fizessem presentes em seus enunciados.

A cada uma das participantes também foi disponibilizado um gravador de MP3, para que pudessem realizar o registro de seus depoimentos. No entanto, as participantes questionaram a utilização desse recurso e se dispuseram a utilizar os aplicativos/*softwares* de gravação de áudio de seus próprios aparelhos *smartphones* e/ou computadores. Tendo redefinido esse procedimento, o prazo de envio desses arquivos de áudio pôde ser estabelecido com cada uma das participantes, que foram informadas de que, após serem transcritos, esses registros seriam devidamente apagados.

Tendo exposto como o *corpus* desta pesquisa se configurou, passo a apresentar o perfil das enunciantoras-participantes da pesquisa.

3.2. Perfil das enunciantoras-participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento as participantes da pesquisa a partir dos dados fornecidos por elas nos depoimentos da proposta AREDA. Passo, portanto, a esboçar o perfil de cada uma das 3 (três) professoras-egressas:

VITÓRIA: Entrou no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol com 16 (dezesesseis) anos e atualmente está com 23 (vinte e três) anos. Escolheu o curso devido à

⁷ O roteiro AREDA encontra-se nos apêndices 1 e 2.

afinidade que tinha com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e por gostar de aprender novos idiomas. No momento da escolha entre o inglês e o espanhol, decidiu pela segunda, por se sentir atraída pela possibilidade de estudar uma língua diferente daquela que já havia estudado na escola. A relação com a docência foi surgindo ao longo do curso. Ingressou no Pibid como bolsista em 2011 e permaneceu até 2014. Em 2015, já formada, retornou ao programa, ocupando o lugar discursivo de supervisora. Concluiu a graduação em 5 (cinco) anos.

MARIA: Iniciou a graduação no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol com 17 (dezesete) anos e hoje está com 23 (vinte e três) anos. Afirma que sempre quis ser professora, mas que não sabia em qual área iria atuar e, por fim, se decidiu pelo Curso de Letras. Afirmou que escolheu esse curso por se identificar com o perfil do egresso e o espanhol como língua estrangeira por possuir uma relação de afetividade com a língua, devido ao fato de que o seu avô era espanhol. Foi bolsista do Pibid durante 4 (quatro) anos e concluiu a graduação em 6 (seis) anos.

ÍVIA: Ingressou no Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol com 18 (dezoito) anos e hoje está com 25 (vinte e cinco) anos. Sua primeira opção de curso era Comunicação Social, que ela chegou a iniciar em uma instituição particular. Posteriormente, fez vestibular para o Curso de Letras e decidiu optar por esse curso, pois ele sempre aparecia nos testes vocacionais e pelo fato de se identificar com a área de humanas. Escolheu espanhol pela identificação com a língua e com a cultura, que conheceu no Ensino Médio. Foi bolsista de iniciação científica, monitora de E/LE e participou do Pibid por 3 (três) anos e 6 (seis) meses e concluiu a graduação em 4 (quatro) anos e 8 (oito) meses.

Ressalto que os nomes que citados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

Tendo delineado o perfil das participantes, passo a discorrer sobre os procedimentos de análise do *corpus*.

3.3. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

Nesta seção, busco retomar as noções e conceitos advindos da interface teórica adotada para estabelecer as categorias de análise e descrever os procedimentos empreendidos na análise do *corpus* desta pesquisa.

Conforme pontuado na primeira seção deste capítulo, a coleta de dados se deu segundo os pressupostos da proposta AREDA, baliza teórico-metodológica apresentada na seção 2.4 desta dissertação. Após a coleta de dados, os depoimentos foram devidamente transcritos, conforme as convenções de transcrição⁸ eleitas, constituindo, assim, o *corpus* desta pesquisa.

Os discursos têm a movência, a opacidade e a alteridade como características que lhes são inerentes, o que denota que uma prática metodológica fechada não seria condizente com o que é proposto nessa teoria (SANTOS 2004). Perante essa premissa, ressalto que, nesta seção, não tenho a intenção de descrever um modelo de análise regular, mas sim de explicitar os procedimentos adotados para examinar o funcionamento discursivo do *corpus* em questão. Nesse sentido, com base nos princípios teóricos da análise do discurso, proponho a construção de um dispositivo analítico particularizado, que compreenda o processo de produção de sentidos a partir da constituição heterogênea e singular do objeto simbólico estudado (ORLANDI, 2013).

A análise de uma manifestação discursiva é, segundo Santos (2004), um processo que compreende duas instâncias, sendo a primeira “uma macroinstância em que se situaria o discurso em sua conjuntura enunciativa”. Dito de outro modo,

A macroinstância partiria da perspectiva de uma explicitação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva. Tal explicitação envolveria i) uma descrição das características históricas; ii) uma percepção do cenário social; iii) uma interpretação do lugar dos sujeitos nesse cenário; iv) um esboço da situação enunciativa instaurada e v) uma projeção de sentidos produzidos nessa conjuntura interativa (SANTOS, 2004, p.113).

Isso significa que para apreender os vestígios deixados pelos enunciadores no fio do discurso e compreender o funcionamento das formações imaginárias (ORLANDI, 2013), o gesto analítico deve considerar tanto as circunstâncias da enunciação, quanto o contexto socio-histórico-ideológico em que os dizeres foram produzidos. Assim, por acreditar que esses dizeres não poderiam ser pensados fora das condições em que foram produzidos, busquei explicitá-las ao longo da tessitura deste trabalho.

Nesse sentido, compreendo que “o dizer tem relação com o não dizer”, o que significa que na análise opero tanto, no nível intradiscursivo, que se refere à materialidade

⁸ Disponibilizadas no anexo 1 desta dissertação.

linguística, ou seja, o que está sendo dito, quanto no nível interdiscursivo, que diz respeito ao processo discursivo, ou, ainda, o que não está dito, mas já-dito. Assim, esse trabalho se inicia na superfície enunciativa para, só então, atingir as margens do dizer.

Para dar seguimento à operação de análise, iniciou-se o recorte do *corpus*, processo que se dá a partir da materialidade linguística e que é balizado pelos objetivos traçados e pelas perguntas de pesquisa delineadas, pois, conforme pontua Santos (2004), essas projeções determinam o tópico de investigação, que, a partir desse procedimento, pode ser emoldurado com mais clareza. Para essa tarefa, primeiramente, buscou-se levantar as regularidades, compreendidas como,

evidências significativas observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. Essas evidências aparecem como elementos de recorrências, de idiosincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza de organização dos sentidos na enunciação (SANTOS, 2004, p. 114).

A noção de ressonância discursiva (SERRANI, 1999) também foi mobilizada. Operar com essa noção significa observar a repetibilidade das marcas linguísticas, sejam elas

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes.
- b) construções que funcionam parafrásticamente.
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modos de acréscimos contingentes através das incisais, glosas, etc.) (SERRANI, 2001, p. 40)⁹.

Nessa análise, a noção de esquecimento nº 2 é mobilizada, pois permite compreender que o sujeito é levado a pensar que aquilo que foi dito, só poderia ter sido dito daquela maneira (PÊCHEUX, 2009). Esse primeiro movimento de análise permitiu

⁹ Minha tradução do original em espanhol:

- a) items léxicos de una misma familia de palabras o de items de diferentes raíces léxicas presentados en el discurso como semánticamente equivalentes;
- b) construcciones que funcionan parafrásticamente;
- c) modos de enunciar presentes en el discurso (tales como el modo determinado y el modo indeterminado de enunciar; el modo de definir por negaciones o por afirmaciones – categóricas o modalizadas –; el modo de referir por incisais de tono casual, etc.) (SERRANI, 2001, p. 40)

não só delimitar o *corpus* da pesquisa, mas também identificar as regularidades e as dispersões de sentido para estabelecer as sequências discursivas (SDnⁿ)¹⁰, que

representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades base de análise de comportamentos subjetudiniais ou de conjunturas sentidurais (SANTOS, 2004, p. 114).

A partir das ressonâncias discursivas encontradas nos modos de dizer dos participantes, realizei “um mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*” (SANTOS, 2004, p.114). Esse processo consistiu na construção de matrizes, que possibilitaram relacionar e agrupar essas sequências discursivas, sintetizando, assim, a macro-instância de análise da manifestação discursiva. Esse dispositivo metodológico de abordagem pode ser entendido como uma proposta de organização da materialidade linguística, que busca constituir uma ordem, uma espécie de regulação do funcionamento discursivo para distinguir os diferentes processos de construção e produção de sentidos nos discursos (SANTOS, 2004, p. 114). Desse modo, nessa primeira instância de compreensão, o *corpus* da pesquisa foi delimitado e organizado, transformando, assim, a superfície linguística em um objeto discursivo.

Tendo passado para o objeto discursivo, empreendeu-se o procedimento de microanálise das sequências discursivas, que consiste em uma etapa de análise “focalizadora de potenciais de significação dos sentidos no interior de uma manifestação discursiva” (SANTOS, 2004, p.113). Nessa segunda instância de compreensão, lancei um gesto de interpretação sobre as matrizes discursivas para delinear as inscrições discursivas dos professores-egressos e, assim, perceber como elas os constituem. Esse procedimento revelou como as recorrências induziam à construção das representações de sentidos predominantes nas inscrições discursivas dos dizeres sobre o processo de formação inicial das participantes, ou, dito de outro modo, como a condensação desses sentidos levaram os enunciadores a tomar determinadas posições. Assim, para desempenhar o meu trabalho, como analista do discurso, me debrucei sobre o *corpus* para examinar o seu funcionamento discursivo pela perspectiva da dialética sujeito-sentidos (SANTOS, 2004), buscando compreender como se dá o processo discursivo a partir dessa interação.

¹⁰ No desenvolvimento do quarto capítulo desta dissertação, as SDs estão numericamente organizadas.

Para me aprofundar na análise e buscar pelos os efeitos de sentidos construídos sobre o Pibid no dizeres dos professores-egressos, mobilizei os conceitos de intradiscurso e interdiscurso, que são regidos por um princípio de interdependência. Operar com esses conceitos permitiu que eu trabalhasse com a noção de funcionamento discursivo, compreendendo que, na formulação de seus dizeres, os egressos recorreram à complexa rede de formações discursivas, em que todo dizer se encontra inserido. Ao adotar esse nível interdiscursivo, pude estudar o funcionamento da implicitação, que é da ordem das determinações ideológicas e inconscientes, que constituem o sentido de todo o discurso (SERRANI, 1998b p.158).

Para compreender como os sentidos se constituem nos implícitos desses dizeres, passei do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia. (ORLANDI, 2013). Assim, ao trabalhar com essas propriedades discursivas, compreendo que os participantes, ao enunciarem em seus depoimentos, mobilizam uma memória discursiva. Em outras palavras, esses sujeitos, em seus contextos socio-históricos, têm à sua disposição uma multiplicidade de discursos pré-construídos, que são acionados através dessa memória que lhes é constitutiva, um saber discursivo que é proveniente de uma construção anterior/exterior, ou seja, de diferentes momentos históricos por eles vivenciados e a partir dos diferentes lugares sociais por eles ocupados. Nesse sentido, o modo como o sujeito significa é afetado pela história, que se faz presente na língua, fazendo com que os sujeitos se movam entre o real de uma e o real de outra (ORLANDI, 2013).

Mobilizar a noção de memória discursiva na análise se fez extremamente pertinente para poder seguir as pistas dos gestos de interpretação tecidas na historicidade (ORLANDI, 2013) e delinear em quais formações discursivas (determina o que pode e deve ser dito) se circunscrevem os dizeres desses sujeitos, compreendendo, então, como essas formações ideológicas estavam representadas no discurso. Assim, entendo que, no processo enunciativo, os sentidos foram produzidos a partir desse entrelaçamento com outros discursos, o que faz com que eles sejam constitutivamente heterogêneos e contraditórios, permeados por deslizos e equívocos que se materializam na linearidade do dizer.

Por fim, para o desenvolvimento desta análise, a noção de dialogismo também foi mobilizada, pois possibilitou compreender as relações dialógicas estabelecidas com as vozes evocadas pelos egressos para representarem o Pibid em sua formação inicial e com os discursos que também contribuiriam para construção dessas representações.

Desta forma, ao operar com essa noção na análise dos dizeres, pude compreender como essas vozes, provenientes de diferentes espaços sociais e de diferentes discursos, revelam as relações de alteridade estabelecidas entre o ‘eu’ e o ‘outro’ nos processos discursivos e, como esses discursos, nos quais os egressos inscrevem os seus dizeres, estabelecem uma relação de coexistência com outros discursos, que são provenientes de outros lugares discursivos por eles ocupados e de outras formações discursivas nas quais também se circunscrevem.

Posto isso, nesta pesquisa de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista, os participantes, egressos do Pibid que se constituíram professores de E/LE, são considerados sujeitos discursivos que enunciam produzindo sentidos a partir de um lugar socio-histórico-ideológico, sendo essas condições de produção determinantes para compreensão do processo de enunciação.

Na realização da análise dos dados, enuncio a partir do lugar teórico que me inscrevo para tomar como foco esses dizeres sobre a formação pré-serviço. No desenvolvimento desse gesto analítico, descrevo e interpreto as sequências discursivas, considerando que esses sujeitos se inscrevem em um espaço socio-histórico para enunciar a partir de sua inscrição ideológica e de suas próprias vozes, mas também evocam vozes e discursos outros que se encontram nas margens dessas formulações. Em suma, proponho, portanto, compreender como se dá a constitutividade dos sentidos e dos sujeitos nesses discursos sobre a incidência do Pibid no processo de formação inicial.

Tendo delineado a constituição do *corpus* da pesquisa, o perfil das participantes e o procedimento de análise dos dados, passo, a seguir, a analisar os dizeres das professoras de E/LE que participaram desta pesquisa para investigar como o Pibid é representado por elas, ao enunciarem sobre sua formação pré-serviço.

CAPÍTULO 4
Dizeres dos Egressos do Pibid sobre a Formação de Professores de
Língua espanhola

Introdução

Neste capítulo, apresento a análise empreendida que buscou responder às perguntas de pesquisa:

- a) Como os egressos do Pibid, que se constituíram professores de E/LE, representam o programa em sua formação?
- b) Que discursividades esses professores de E/LE constroem sobre o programa?
- c) Quais são as vozes que emergem nos dizeres desses sujeitos para representar o programa?

A partir dos dizeres das três (3) participantes da pesquisa, focalizo as representações construídas sobre o Pibid nas inscrições discursivas dessas professoras-egressas, buscando compreender como essas representações traduzem a incidência desse programa no processo de formação inicial. Para isso, analiso as discursividades construídas por essas licenciadas, que ocupam o lugar de egressas do Pibid e que se constituíram professoras de E/LE, quando convidadas a enunciar sobre sua formação pré-serviço. Os enunciados desses sujeitos passaram por uma clivagem para desvelar as regularidades e as dispersões de sentido e, assim, delinear as inscrições discursivas reveladas nessas representações e interpretá-las para compreender como elas se constituem.

Neste gesto de interpretação ora proposto, os sentidos produzidos no funcionamento discursivo das professoras-egressas, quando enunciam sobre a sua formação pré-serviço, concorrem para produzir as seguintes representações:

- 1) O Pibid como espaço de aprendizagem
 - i. Aprendendo a ser professora
 - ii. Aprendendo com a prática pré-serviço
 - iii. Aprendendo a língua espanhola em sua materialidade linguística
- 2) O Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais
 - i. Constituindo-se pesquisadora
 - ii. Constituindo-se na e pela formação continuada
- 3) O Pibid como espaço para problematizar as relações de poder

- i. Problematicando relações de poder entre os pibidianos
 - ii. Problematicando relações de poder entre os pibidianos e as instâncias superiores
 - iii. Problematicando relações de poder entre os pibidianos e os alunos da escola pública
- 4) O Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política
- i. (D)enunciando o não lugar do E/LE na escola
 - ii. (D)enunciando a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais

A fim de analisar as representações construídas sobre o Pibid sob a perspectiva de suas egressas, passo a lançar um olhar interpretativo sobre esses depoimentos.

4.1. O Pibid como espaço de aprendizagem

Ao observar os depoimentos das participantes da pesquisa, pude perceber que, quando enunciam sobre sua formação inicial, as experiências de aprendizagem vivenciadas no Pibid são evocadas. Assim, busquei analisar o Pibid representado como espaço de aprendizagem. Esta representação se subdivide em três instâncias, a saber: i) aprendendo a ser professora, ii) aprendendo com a prática pré-serviço e iii) aprendendo a língua espanhola em sua materialidade linguística.

Passo, a seguir, a analisar a primeira instância da primeira representação.

4.1.1. Aprendendo a ser professora

Na manifestação dessa instância, pude observar que, a relação entre as participantes e a licenciatura se mostra tenso-conflituosa, pois quando enunciam sobre a escolha pelo Curso de Letras, as egressas tentam silenciar a existência de uma não-identificação com a docência. Posteriormente, quando enunciam sobre os primeiros contatos com a prática docente, um processo de resistência vem à tona em seus depoimentos e o Pibid é representado como o espaço em que aprenderam a ser professoras.

Para tanto, apresento as seguintes SDs:

(SD01) Maria: O que me levou a decidir pelo curso de Letras foi a *identificação pessoal com o perfil do egresso, éh, e a vontade de lecionar*. Até então ainda não tinha escolhido em qual área eu desejava seguir como professora e *eu encontrei no Curso de Letras o mais próximo do que... eu tinha como perfil*.

(SD02) **Ívia:** *O Curso de Letras sempre foi uma segunda opção, éh, eu prestei vestibular em Comunicação Social habilitação Jornalismo numa instituição particular e depois eu fiz Letras também na instituição pública é, depois de iniciar o curso na particular, eu decidi mudar por vários fatores e Letras sempre aparecia nos testes vocacionais e eu imaginava que eu ia gostar desse curso já que eu me identifico né...com a área de humanas.*

(SD03) **Vitória:** */.../ gostava muito de aprender idiomas, saber essa questão da linguagem sempre me interessou muito, então foi aí que eu comecei a pensar em fazer o Curso de Letras. A ideia de ser professora veio junto, mas eu tive uma certa resistência em relação a isso, só depois de... hum... né, ao longo da graduação, que eu fui me adaptando melhor à ideia de ser professora.*

Na SD01, Maria é questionada sobre o que a levou a decidir pelo Curso de Letras (AREDA 02) e chega a enunciar que havia uma *identificação com o perfil do egresso*, mas, após uma pausa, complementa com a *vontade de lecionar*. Ao observar o funcionamento discursivo da enunciadora, percebo que, falar sobre essa escolha instaura um processo tensivo, que irrompe no intradiscurso pelo uso do elemento de pausa “*éh*”. Esse modo de dizer revela um imaginário discursivo no qual o perfil do egresso parece não estabelecer uma relação com a docência.

Entendo que, por ter a ilusão de controlar o que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito, Maria, a partir da posição que ocupa (licenciada em Letras e egressa do Pibid), em um nível pré-consciente ou consciente, constitui o seu enunciado de modo a não revelar que, no momento que elegeu o Curso de Letras, havia uma não-identificação com a docência. Há, portanto, uma tentativa de escamotear esses sentidos, sendo que, essa tentativa de apagamento, acaba por trazê-los à tona. Na continuidade de seu dizer, essa não-identificação com o perfil docente é novamente evidenciada, quando Maria enuncia que encontrou *no Curso de Letras o mais próximo do que... tinha como perfil*. Esses modos de dizer deixam resvalar sentidos de que esse não era o curso ideal.

Já, para Ívia (SD02), o *Curso de Letras sempre foi uma segunda opção*. A participante revela que chegou a cursar Jornalismo *na particular*, mas que depois *decidiu mudar por vários fatores*. Entendo que uma tensão enunciativa se instaura quando a participante silencia quais seriam os fatores que a fizeram deixar de cursar aquela que seria a sua primeira opção. O uso da conjunção aditiva ‘e’ revela uma tentativa de apagar essa tensão, enumerando razões para justificar sua escolha (*e Letras sempre aparecia nos testes vocacionais e eu imaginava que eu ia gostar desse curso já que eu me identifico né...com a área de humanas*), mas, sem conseguir controlar o que diz, acaba denegando, mais uma vez, qualquer identificação com a formação docente.

Vitória (SD03) inicia a sua formulação, fazendo o uso do verbo gostar para se referir à aprendizagem de idiomas e às questões da linguagem, o que faz com que

sentidos de afetividade sejam produzidos. No entanto, ao se remeter à docência, a participante afirma, de modo explícito, que vivenciou um processo de *resistência* à profissão. Na continuidade de seus dizeres, a participante ainda relembra como esse processo conflituoso se propagou em sua formação pré-serviço e, para isso, utiliza o verbo *adaptar*, produzindo, assim, sentidos de aceitação e conformismo. Percebo, assim, que uma tensão se instaura, quando o sujeito enuncia sobre esse processo, revelando que ele se constituiu entre a resistência e a resignação.

Nos enunciados dessas primeiras sequências discursivas as participantes não mencionaram o Pibid, mas analisar seus dizeres se mostrou salutar para compreender como o programa incidiu nesse processo. Nesse sentido, a observação das seguintes sequências discursivas permite ratificar como esse processo tenso-conflitivo se desdobrou na formação pré-serviço e, conseqüentemente, na constituição do sujeito-professor:

(SD04) Vitória: /.../ A minha trajetória de participação no Pibid foi bastante interessante, deu para perceber bastante a minha *evolução*, que quando eu entrei em 2011, quando eu entrei no Pibid, eu..., éh..., muito, muito tímida e tinha um medo enorme, um pavor de sala de aula. Tanto é que a ideia de ser professora era bastante *complicada* para mim. A relação com o curso de licenciatura era *conflitante*. Éh, Então com o... com o... ah... quando eu comecei a participar do Pibid *eu tive que ir para sala de aula*/.../ *no começo foi apavorante, mas o contato com a sala de aula foi muito bom porque me ajudou a enfrentar éh, muito dos meus medos e superando muitas limitações em relação à questão de me formar, de da minha formação como futura docente, então, éh ao longo dos três anos de participação no Pibid eu fui desenvolvendo bastante esse lado de, ..., éh..., de enfrentar o medo de sala de aula, de ter uma noção maior de começar a ter jogo de cintura, de lidar melhor com os alunos, de ver o que funcionava, o que não funcionava, e no final, no último ano de participação do Pibid a gente tava bem mais ahm... , ..., como se diz, hum..., mais entrosada com a sala de aula, não era mais um bicho de sete cabeças, então minha participação no Pibid me ajudou muito a evoluir.*

(SD05) Vitória: Quando a gente,..., passa de aluno para professor a gente deixa de ser aluno para ser professor, a gente, é uma mudança *muito*, éh, *significativa*, então, tem, o olhar muda, o olhar para sala de aula muda, então..., eu acho que é *bem conflitante*, acho que assim, para qualquer pessoa /.../ então acho que *a maior dificuldade foi essa, de lidar com sala de aula, de aceitar a ideia de que eu seria professora e teria que lidar com essa realidade, e.... nisso o Pibid foi fundamental* /.../

(SD06) Ívia: /.../ esse programa *foi um divisor de águas na minha vida acadêmica, porque, depois que eu entrei no programa, eu passei a entender, então, o que tava fazendo ali no Curso de Letras.*

Na SD04, Vitória é convidada a descrever a trajetória de sua formação no Pibid (AREDA 06) e, em sua formulação, revela a imagem conflito-tensiva que tinha de si e da sala de aula, quando ingressou no programa. O adjetivo *complicada* remete aos sentidos de resistência à *ideia de ser professora* e o adjetivo *conflitante* denota uma tensão por estar inserida nesse espaço formativo. Vitória ainda afirma que *tinha um medo enorme, um pavor da sala de aula*. O uso concatenado dos substantivos *medo* e

pavor, para enunciar sobre o seu posicionamento diante do lugar de ensino-aprendizagem, revela a imagem que a participante tinha da sala de aula, quando iniciou as atividades de docência, evidenciando como esses primeiros contatos foram permeados por conflitos. Nesse processo tenso-conflituoso, o Pibid é representado como um espaço que a interpelou a se constituir professora, pois com a sua participação, *deu para perceber bastante a minha evolução/.../ eu fui desenvolvendo bastante/.../ me ajudou muito a evoluir*, mesmo que pela obrigatoriedade de estar em contato com a sala de aula, como pode ser percebido no uso da oração deôntica *eu tive que ir para sala de aula*. Na continuidade de seus dizeres, Vitória reforça a concepção supramencionada, utilizando o adjetivo *apavorante* para reiterar a imagem inicial que tinha do espaço de ensino e aprendizagem. No entanto, o uso da conjunção adversativa *mas* faz emergir significações de contraste entre as primeiras impressões acerca da sala de aula e sua posterior avaliação de sua participação no programa, revelando um imaginário positivo da prática docente pré-serviço que, apesar dos conflitos, a ajudou a *enfrentar* esses *medos e superar muitas limitações*.

O uso dos verbos *enfrentar* e *superar* sugere uma tomada de posição outra em relação à docência. Em sua percepção final, a professora deixa de enunciar na 1ª pessoa do singular e passa a enunciar na 3ª pessoa do singular (*a gente*), evocando outras vozes para balizar o seu dizer. Esse recurso revela como ela se sentia em relação às colegas e sua busca para ocupar uma posição de equivalência em relação a elas. Vitória ainda lança mão da metáfora *bicho-de-sete-cabeças* para representar a imagem conflitiva que tinha da sala de aula no início de sua participação no programa, construindo sentidos que remetem a um adversário que, por fim, foi derrotado. Esses sentidos ressoam no funcionamento discursivo, representando o Pibid como uma arena, na qual essa luta pôde ser travada.

Na SD05, em que Vitória enuncia sobre as dificuldades encontradas em sua formação inicial e de que forma o Pibid contribui com esse processo (AREDA 08), nos chama a atenção como ela descreve a transmutação entre os lugares sociais ocupados na sala de aula, representando esse momento como uma ruptura crucial na construção de sua subjetividade como professora. As expressões *muito significativa* e *bem conflitante* dialogam e marcam uma tensão nesse processo de deslocamento, no qual a participante deixa de ocupar o lugar de aluna e passa a ocupar o lugar do outro, o lugar do professor. Ao ocupar esse lugar, a egressa revela que a imagem que tinha da sala de aula foi ressignificada. Pude perceber que, para enunciar sobre esse processo de projeção, a

enunciadora recorre ao pronome indefinido *qualquer pessoa* e à forma pronominal *a gente*, repetindo esses modos de dizer ao longo do seu enunciado. O uso dessas formas pronominais aponta para uma relação de alteridade com esse outro. Dessa forma, compreendo que ela evoca outras vozes para sustentar o seu discurso. Nessa perspectiva, Vitória pontua que: *a maior dificuldade foi essa,..., de aceitar a ideia de que /.../ seria professora e teria que lidar com essa realidade e..., nisso, o Pibid foi fundamental*. O substantivo *dificuldade* e os verbos *aceitar* e *lidar* corroboram a análise realizada nos excertos supracitados, pois emergem sentidos de enfrentamento, legitimando o Pibid como o espaço que permite uma outra tomada de posição em relação à docência.

Esses dizeres parecem dialogar com os de Ívia, em sua descrição sobre sua trajetória de formação no Pibid (AREDA 06): *esse programa foi um divisor de águas na minha vida acadêmica porque, depois que eu entrei no programa, eu passei a entender, então, o que tava fazendo ali no Curso de Letras* (SD06). No entanto, diferente de Vitória, que se inscreveu em um processo de resistência e que necessitou se *adaptar e aceitar a ideia*, de ser professora, Ívia se encontrava inscrita em um processo de incompreensão de seu papel nesse espaço formativo. Ambas as tomadas de posição revelam que esse processo tenso-conflitivo é balizado por uma discursividade que ressoa na memória discursiva das participantes, afetando o modo como elas concebem a carreira docente. Posto isso, a locução adjetiva *divisor de águas* ressoa os mesmos sentidos do adjetivo *fundamental*, pois enaltece a incidência do Pibid no processo de constituição docente.

A seguir, passo a analisar algumas formulações que revelam de que forma o programa incidiu no processo de constituição docente. Vejamos estas sequências discursivas a seguir:

(SD07) **Ívia:** */.../ o Pibid despertou o meu gosto pela docência/.../*

(SD08) **Vitória:** */.../ então, ao mesmo tempo que foi doloroso, foi bom, porque aí que eu comecei a... a... como é que fala? a experi... experimentar mesmo, vivenciar, aí, o papel de professora.*

(SD09) **Ívia:** */.../ ao mesmo tempo que o Pibid me incentivou a estar no Curso de Letras, a permanecer no curso, ele me incentivou também a estar na sala de aula, a exercer a minha profissão, né, a..., me manter, enfim, nesse mundo docente.*

Na SD07, em que Ívia declara de que forma o Pibid incidiu em sua formação inicial (AREDA 08), percebo, por meio do uso do verbo *despertar* e do substantivo *gosto*, efeitos de sentido de que o Pibid foi um espaço que provocou essa tomada de

posição outra em relação à profissão, pois as significações que emergem desses dizeres marcam a manifestação do desejo de ocupar esse lugar.

Nas SDs 08 e 09, em que Vitória e Ívia enunciam, respectivamente, sobre suas melhores lembranças de sua participação no Pibid (AREDA 11) e sobre o impacto que o programa causou em sua vida profissional (AREDA 20), a locução conjuntiva “ao mesmo tempo em que” introduz orações subordinadas adverbiais temporais, exprimindo uma ideia de simultaneidade. Esses modos de dizer revelam o deslocamento provocado pelo Pibid no processo de formação dessas participantes, pois em ambas as sequências discursivas o programa é representado como o espaço em que aprenderam a ser professoras. Assim, a inscrição discursiva que ressoa é a de que se não fosse pelo Pibid, talvez não tivessem prosseguido em sua formação e não ocupariam esse lugar social, que passou, então, a ser um objeto de desejo.

Antes de participarem do programa, as professoras Vitória e Ívia revelam a inscrição em um processo de resistência e não-identificação com a profissão e, por isso, denegavam o desejo de atuar na área. Dessa maneira, pode-se inferir que o Pibid interpelou essas participantes, provocando deslocamentos em seus posicionamentos, o que desencadeou em um processo de identificação com a formação docente.

Na construção dessa instância de representação, o processo de desvalorização pelo qual passa a licenciatura vem à tona por meio dos discursos revozeados, denegando o Curso de Letras como um espaço de formação que interpela os sujeitos a ocupar o lugar da docência. O Pibid se constitui como um espaço de confronto dessas discursividades, pois a partir da participação no programa o desejo de ocupar esse lugar passou a constituir as enunciantes.

Tendo analisado a primeira instância de manifestação da primeira representação, passo à segunda instância, em que as professoras enunciam sobre o lugar da prática pré-serviço em sua formação.

4.1.2. Aprendendo com a prática pré-serviço

Dando seguimento à análise, pude observar que, nessa instância de manifestação, mais uma vez, há um processo de denegação do Curso de Letras, representado como um espaço de formação lacunar, que oferece apenas conhecimentos teóricos. Enquanto isso, o Pibid é representado como o espaço pelo qual o processo

formativo foi consolidado por meio da prática, revelando um imaginário de que a formação docente é da ordem da completude. Assim, as participantes se inscrevem no discurso da dicotomia teoria/prática e no discurso da aplicabilidade.

Passo a analisar as seguintes formulações:

(SD10) Ívia: Bom, *a minha formação docente antes do Pibid, ela praticamente não existe*, porque quando eu passei no Pibid, eu estava no 2º período e, assim, eu nem sabia o que era ser professora na prática, né, só na teoria /.../

(SD11) Vitória: /.../a faculdade não nos ensina a dar aula, *a gente só vai aprender isso com nossas experiências*, então, era muita teoria, teoria, teoria e como converter aquilo tudo em prática? Então, *o Pibid, nesse ponto, foi fundamental, porque, aí sim, ele proporcionou momentos de prática*, porque na graduação era muito limitado, era só estágio, os estágios eram muito rápidos e a experiência que eu ia ter no estágio era muito pequena, então, *o Pibid, ele ampliou essas possibilidades, aí, de estar em sala de aula por um, por bastante tempo, por um tempo prolongado e lidando com as mais diversas, mais diversos tipos de situações em sala de aula, então ele foi me ajudando a superar esse medo, né, “como superar o medo de estar em sala de, de estar em sala de aula? Estando em sala de aula!”*. Então, *o Pibid me proporcionou isso*.

(SD12) Vitória: É, a minha formação docente antes do Pibid era basicamente insegurança, muitas dúvidas e medos e receios e algumas crenças, ahm... *durante a minha participação no Pibid, a minha formação, ela foi se ampliando e se aperfeiçoando, um pouco conflituosa, por causa do impacto da teoria e prática*.

(SD13) Vitória: a questão da, da, dessa ideia da *prática que o Pibid nos proporciona*, porque a gente vê teoria, teoria, nas aulas pedagógicas do curso, mas, teoria é uma coisa, prática é outra, muita coisa que a gente via nas aulas não funcionavam na sala de aula, porque cada, cada, cada sala de aula é uma realidade muito diferente da outra, então, *a gente acaba criando nossas próprias respostas para os problemas ali, éh, no momento de sala de aula mesmo, vindo do próprio, do próprio meio ali, então, lidar com a prática foi, enfim, fundamental*.

(SD14) Ívia: /.../já que eu vivi, *experienciei várias, é, atividades que tiveram sucesso* e isso me motivou muito como professora.

(SD15) Vitória: *de ter uma noção maior, de começar a ter jogo de cintura, de lidar melhor com os alunos, de ver o que funcionava, o que não funcionava/.../*

Na sequência discursiva formulada por Ívia (SD10), foi possível evidenciar o mecanismo enunciativo de denegação, quando enuncia sobre a relação entre o Pibid e a sua formação docente (AREDA 20), pois afirma que antes do Pibid, *ela praticamente não existia*, visto que *nem sabia o que era ser professora na prática, né, só na teoria*. A participante se inscreve no discurso da dicotomia teoria/prática para representar o Pibid como o espaço que oferece a prática como complementação fundamental para a formação docente.

Essa percepção também pode ser evidenciada no discurso de Vitória (SD11), quando a participante enuncia sobre o papel do Pibid na superação de possíveis dificuldades enfrentadas após a graduação (AREDA 18). Vitória faz uso da repetição do

vocábulo “teoria” para representar o lugar que o saber teórico ocupa em seu imaginário: um lugar inócuo. Ao longo de sua formulação, reafirma que, por ensinar apenas teoria, o Curso de Letras se caracteriza como um espaço formativo lacunar. Para ela, sua formação se constituiu na prática e, portanto, a partir de sua participação no Pibid. Ademais, o estágio, espaço de *momentos de prática* na graduação, é considerado pela enunciadora como *muito rápido*, proporcionando uma *experiência/.../ muito pequena*, enquanto o Pibid é representado como um espaço que *ampliou essas possibilidades* de estar em sala de aula *por bastante tempo, por um tempo prolongado*. Esse jogo de advérbios e adjetivos (*muito rápido/muito pequena/bastante/ prolongado*) colocam os dois espaços em diálogo, levando-nos a perceber como essa experiência formativa foi redimensionada.

Além disso, na SD11, Vitória silencia as dificuldades enfrentadas na prática em serviço, enunciando apenas sobre as dificuldades que ocorreram durante a sua formação pré-serviço. Desponta nos dizeres de Vitória um imaginário de que a teoria aprendida poderia ser convertida em prática, o que, segundo ela, ao enunciar sobre a sua formação docente durante a sua participação no Pibid, se caracterizou como um *impacto*, que trouxe conflitos para o seu processo formativo (SD 12). Também fica evidente como se deu esse processo de transformação no imaginário da professora, pois o que antes era *insegurança, dúvidas, medos e receios*, com o Pibid *foi se ampliando, se aperfeiçoando*. Nessa formulação, ressoam sentidos que remetem a uma teoria que não dialoga com prática e que, portanto, se configura como um aprendizado lacunar. Esses sentidos apontam para uma representação do Pibid como um espaço no qual teoria e prática são colocadas em batimento.

Essa discursividade, de que as teorias estudadas no Curso de Letras são defasadas e não preparam os egressos para enfrentar a realidade do ensino de E/LE no ambiente escolar, corrobora com o que Celani (2010, p.61) (d)enuncia acerca da “preparação do(a) futuro(a) professor(a) de língua estrangeira [...], quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência”, pois

[...] o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que [...] não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente (CELANI, 2010, p. 61).

A inadequação e a insuficiência, apontadas pela autora, remetem a uma formação teórica que deixa a desejar, pois não prepara os licenciandos para o ensino da língua estrangeira em situações reais. As participantes revelam um imaginário de que o Pibid contribui com o processo de formação pré-serviço, pois foi meio do programa que aprenderam a lidar com situações adversas no ensino de línguas.

Essa percepção pode ser reforçada pela SD 13, quando Vitória é convidada a falar das dificuldades encontradas em sua formação inicial e a explicitar de que forma o Pibid contribuiu nesse processo (AREDA 08), revelando que o Pibid não só ampliou as possibilidades em um sentido temporal, mas também em um sentido heterogêneo, pois afirma que, em suas práticas, estava *lidando com as mais diversas, mais diversos tipos de situações em sala de aula*. Para compreender como essa experiência incidiu em sua constituição docente, retomo a SD11, quando Vitória declara que o Pibid a ajudou a superar o medo e, para isso, recorre ao discurso direto, deixando vir à tona essa voz pragmática que revela um processo de alteridade com a sala de aula: *“como superar o medo de estar em sala de, de estar em sala de aula? Estando em sala de aula!”*.

Ainda na SD 13, ressoa em seus dizeres sentidos de que havia uma falta de aplicabilidade (*muita coisa que a gente via nas aulas não funcionavam na sala de aula*), pois, em seu imaginário, a prática em ambientes heterogêneos (*porque cada, cada, cada sala de aula é uma realidade muito diferente da outra*) permitiu atestar, *o que funcionava, o que não funcionava* (SD15) e, assim, construir sua própria prática a partir do contexto em questão (*então a gente acaba criando nossas próprias respostas para os problemas ali, éh, no momento de sala de aula mesmo, vindo do próprio, do próprio meio ali, então, lidar com a prática foi, enfim, fundamental*).

É possível evidenciar ressonâncias de significação no funcionamento discursivo dos dizeres de Ívia, quando responde a mesma questão (AREDA 08), (*já que eu vivi, experienciei várias, é, atividades que tiveram sucesso e isso me motivou muito como professora*), manifestando modos de dizer que produzem significações que apontam para efeitos de sentido que representam o Pibid como um espaço em que há motivação (SD 14).

Assim, na (SD 15), quando enuncia sobre sua trajetória de formação no Pibid, Vitória revela que, com essa experiência, passou a ter *uma noção maior, de começar a ter jogo de cintura, de lidar melhor com os alunos, de ver o que funcionava, o que não funcionava*, evidenciando, assim, a inscrição no discurso da aplicabilidade.

Os enunciados das participantes remetem a uma relação de alteridade estabelecida entre elas e a prática, relação pela qual confrontaram as teorias aprendidas no Curso de Letras. Em seus dizeres, as participantes representam o Pibid em sua formação como o lugar que as levou a se constituírem professoras, pois os conflitos vivenciados nessa experiência as prepararam para enfrentar a realidade docente em contextos diversos. Para construírem esse imaginário, uma voz pragmática foi evocada nos dizeres das professoras, fazendo ecoar sentidos de que a atuação precoce, em contextos reais, contribuiu positivamente e as preparou para lecionar em qualquer contexto com desenvoltura e segurança. Ao evocarem essa voz, as egressas silenciam os possíveis conflitos que constituem sua prática em-serviço.

A partir dessa representação, o Pibid estabelece um diálogo com a proposta da pedagogia pós-método de Kumaradivelu (1994, 2001), pois os bolsistas são inseridos em ambientes reais de atuação profissional e neles atuam com autonomia, construindo suas práticas a partir das condições do meio vivenciado, a fim de contextualizar a aprendizagem e buscar resultados que atendam às necessidades específicas do contexto em questão.

A seguir, analiso a terceira manifestação da representação do Pibid como espaço de aprendizagem, em que as professoras enunciam o lugar do Pibid na aprendizagem da língua espanhola em sua materialidade linguística.

4.1.3. Aprendendo a língua espanhola em sua materialidade linguística

Nesta instância de representação, as participantes constroem uma imagem do Pibid como um espaço de aprendizagem da língua espanhola em sua materialidade linguística. Nesse sentido, o Curso de Letras é deslegitimado como lugar de aprendizado da língua e o instituto de idiomas da universidade é um lugar legitimado. O programa, por sua vez, se revela como um lugar que complementa o aprendizado, pois permite também aprender a ensinar a língua. Assim, as egressas se inscrevem no discurso pedagógico e no discurso da excelência.

Para a realização dessa análise, as seguintes sequências discursivas foram observadas:

(SD16) Vitória: a questão do Pibid *na minha formação de língua espanhola foi fundamental*, porque eu, com Pibid, é, *eu tive a oportunidade de estar em contato com a língua espanhola na sala de aula, eu tive,*

éh, um contato muito maior do que eu poderia ter, só os estágios, que são dados, ocorrem só nos últimos períodos do curso não seriam suficientes, então, com o Pibid, éh, esse contato com o espanhol foi, foi bem maior, mais amplo, e eu pude vivenciar muita coisa relacionada ao ensino de língua espanhola que me ajudou muito, muito, muito, eu formei e foi fundamental, se eu não tivesse tido essa participação do Pibid em língua espanhola acho que... talvez... eu... ter, estaria bem mais despreparada,..., pois, que, da minha formação.

(SD17) Ívia: Bom, eu acredito que a minha formação em língua espanhola pela universidade foi muito boa, mas além das próprias aulas que eu tinha na graduação eu também estudei no central de idiomas e isso fez muita diferença, então *além das aulas regulares e da participação no Pibid eu também fazia aulas na central de idiomas. Bom, eu acredito que o Pibid contribuiu na minha formação especificamente em língua espanhola, é, por aumentar o contato, né, com esse idioma, aumentar, aí, o estudo, enfim, a pesquisa nessa área.*

(SD18) Ívia: então, o Pibid me *proporcionou* isso: *mais segurança, mais oportunidades* no caso para trabalhar com um material mais elaborado e, claro, *mais conhecimento em relação ao conteúdo que eu leciono, que é a língua espanhola.*

Percebo que há uma ressonância discursiva no funcionamento dos dizeres de Vitória e Ívia, quando enunciam sobre a contribuição do Pibid na formação em E/LE (AREDA 07) (SD16 e SD17) e quando Ívia é solicitada a enunciar sobre o seu percurso profissional, após graduar-se no Curso de Letras, e apontar as contribuições do Pibid para sua formação em-serviço (AREDA 19). Ao relatarem como se deu essa contribuição, é possível observar ressonâncias de significação nas seguintes expressões: *aumentar o contato, oportunidade de estar em contato, um contato muito maior do que eu poderia ter* e *esse contato com o espanhol foi, foi bem maior, mais amplo*. Assim, nessas formulações, o Pibid é representado como um espaço de aprendizagem da língua espanhola em sua materialidade linguística.

Entretanto, nesse espaço, o “*contato*” com a língua espanhola tomou proporções maiores do que as aulas regulares das disciplinas da graduação, do que as aulas do curso livre oferecido na central de línguas da universidade e do que os estágios obrigatórios, pois o imaginário das enunciantoras revela que, quando ocupavam o lugar social de professoras pré-serviço, a sala de aula do Pibid não era apenas um espaço de aprendizagem da língua, mas também um espaço de aprendizagem de como ensinar essa língua, sendo que, esse aspecto, contribuiu significativamente para a sua formação como professora de E/LE. Assim, as participantes acreditam que essa experiência as preparou com mais desenvoltura para lecionar essa língua estrangeira, proporcionando segurança, conhecimento, estudo, pesquisa e oportunidades de vivência.

Nessa tomada de posição, as participantes revelam sentidos que remetem à valorização do domínio da língua estrangeira para a excelência da formação docente. Assim, ao legitimarem o Pibid como espaço de aprendizagem da língua em sua

materialidade linguística, se inscrevem no discurso pedagógico, que preconiza que, se aprende, fazendo. Ao legitimarem o curso livre da central de idiomas da universidade, se inscrevem no discurso da excelência, denegando o Curso de Letras como espaço primário para essa aprendizagem.

Tendo tratado da representação do Pibid como espaço de aprendizagem, passo, a seguir, a analisar mais uma representação acerca desse programa: o Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais.

4.2. O Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais

Ao analisar os dizeres enunciados pelas professoras-egressas, em seus depoimentos, pude observar ressonâncias em seus modos de dizer que revelam sentidos que se condensam para produzir uma representação do Pibid como uma possibilidade de ocupar lugares outros institucionais. Ressoa, no funcionamento discursivo desses depoimentos, a discursividade de que, durante a participação no programa, elas foram interpeladas a se tornarem pesquisadoras e a darem continuidade a sua formação. Nesse sentido, esses sujeitos se inscrevem no discurso da qualificação para a formação acadêmica-profissional.

Para dar início à análise, passo à primeira instância de manifestação dessa segunda representação: constituindo-se pesquisadora.

4.2.1. Constituindo-se pesquisadora

Nesta primeira instância de manifestação em análise, percebo, nos enunciados das egressas, que há uma denegação do processo de formação de professor-pesquisador no Curso de Letras. Assim, para enunciar sobre essa condição lacunar em sua formação inicial, essas professoras se inscrevem no discurso da valorização da qualificação e no discurso da qualificação para a formação acadêmica-profissional para representar o Pibid como um espaço em que se constituíram pesquisadoras.

Vejamos as SDs a seguir:

(SD19) Vitória: *sobre a produção acadêmica, produção científica, durante o Pibid, é..., foi a partir do Pibid que eu comecei a ter contato com isso, com participação em eventos para apresentar trabalhos, até então eu não...não tinha feito isso antes durante os períodos da faculdade e... eu não sabia quase não sabia nada, como fazer um projeto, como é... escrever um artigo, é... as normas, eu não sabia muito bem,*

então, como apresentar trabalhos em eventos, então, se não fosse o Pibid eu ia ficar muito perdida em relação a isso, então, sempre houve esse incentivo, a gente tinha que participar de eventos acadêmicos e científicos, nos quais a gente tinha que apresentar trabalhos sobre a nossa experiência no projeto, então... foi aí que eu comecei, foi no Pibid que eu comecei a... a... produzir mesmo. E... e como isso, era bem, era bem intenso, pelo menos no...no primeiro ano da minha participação no projeto foi bem intenso, a gente participou de muitos eventos e a gente produzia muitos resumos e trabalhos e... nos outros anos também, da minha participação, também ocorreu, mas foi menos intenso que no meu primeiro ano de participação. Então, foi com o Pibid que eu iniciei mesmo, que eu comecei a pensar o que era apresentar trabalho, porque a importância de se realizar trabalhos, pesquisas, enfim, relacionadas aos temas aí, educação, enfim, e, com isso, o...o... produção, minha produção, deslanchou bastante.

(SD20) Ívia: eu posso dizer que o Pibid *causou um grande impacto* na minha vida durante a minha participação no programa, porque ele *me despertou para vida acadêmica, para a vida profissional* /.../ ele me *incentivou* também/.../a... me manter, enfim, nesse mundo docente e, atualmente, posso dizer que o Pibid me *impulsiona* a continuar na universidade, a continuar pesquisando e, claro, contribuir passando para outras pessoas o que eu sei, a experiência que eu adquiri./.../

(SD21) Vitória: E também tinha muita orientação da... da coordenadora em relação /.../a gente precisava muito de orientação e tinha muito isso, tinha muito diálogo, então... e outra também, a *contribuição* foi que elas *incentivavam muito* na parte de *produção científica*.

(SD22) Maria: *A produção científica* durante o período de participação, ..., ela *é extremamente incentivada* ela *é muito incentivada*. Nós somos *incentivados o tempo todo a participarmos de eventos, de congressos, de palestras*, enfim, de... *produção de artigos*, durante o tempo que eu participei do Pibid eu *produzi dois artigos, um deles sendo publicado*, então é bastante ativo a vida como pibidiana dentro da universidade, nessa parte de *produção acadêmica*.

(SD23) Ívia: eu acho que o Pibid também me *incentivou muito na vida acadêmica em si, na produção científica, na participação de eventos, na troca de experiências* e, depois disso, eu passei a valorizar mais essas atividades e a entender o valor delas na vida acadêmica, na vida de um estudante, de um professor.

(SD24) Ívia: então eu acho que o maior ponto positivo do Pibid é isso: é proporcionar para o discente a possibilidade de se desenvolver academicamente, claro, dentro da sala de aula, né, com a experiência vivida. Porque o que você aprende ali na prática você consegue levar para a parte acadêmica e, claro, lucrar com isso, a partir de trabalhos, né, enfim, melhorando seu currículo em todos os aspectos.

Os dizeres de Vitória (SD19), quando enuncia sobre a sua produção científica durante a sua participação no Pibid (AREDA 10), se assemelham aos de Ívia (SD20), quando é questionada sobre o impacto do Pibid na sua vida profissional (AREDA 20), pois revelam que, até iniciarem a sua participação no programa, não haviam vivenciado a produção científica. Os sentidos que ressoam nas expressões “*até então eu não... não tinha feito isso antes*”, “*eu não sabia quase, não sabia nada*” e “*me despertou para vida acadêmica*” se condensam para representar o Pibid como o espaço formativo que possibilitou a elas ocupar esse lugar outro, que é o de pesquisadora. Desse modo, as participantes constroem uma discursividade de que a pesquisa não era incentivada no Curso de Letras, produzindo sentidos que apontam para uma formação lacunar, na qual a dialética pesquisa-prática não se fez presente, apesar do ensino superior estar pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A inscrição do Pibid como espaço de incentivo à produção científica irrompe no fio do discurso das formulações de Vitória (SD19) e Maria (SD22), quando enunciam sobre como se deu a produção científica durante sua participação no Pibid (AREDA 10), de Vitória (SD21), quando convidada a falar sobre as contribuições dos coordenadores para a sua formação inicial e de que forma elas se deram (AREDA 09), e de Ívia (SD23), quando solicitada a falar sobre as dificuldades encontradas em sua formação inicial e de que forma o Pibid contribuiu para esse processo (AREDA 08). O efeito que se produz no funcionamento do discurso das participantes é o de que não havia incentivo à pesquisa no ambiente institucional. Nesse imaginário, o Pibid é quem ocupa esse lugar legitimado de espaço formativo que as instigaram a desenvolver pesquisas (*sempre houve esse incentivo /.../a produção científica durante o período de participação, ..., ela é extremamente incent-, ela é muito incentivada. Nós somos incentivados o tempo todo/.../eu acho que o Pibid também me incentivou muito na vida acadêmica/ ele me incentivou também/.../a... me manter, enfim, nesse mundo docente*), e, nesse processo, a orientadora ocupou um papel crucial (*e outra também, a contribuição foi que elas incentivavam muito na parte de produção científica*).

Assim, retomando a SD19 de Vitória, é possível observar que o contato com a pesquisa se deu imbricado à iniciação à docência (*foi a partir do Pibid que eu comecei a ter contato com isso/.../ foi aí que eu comecei, foi no Pibid que eu comecei/.../ foi com o Pibid que eu iniciei isso mesmo*), o que denota que, uma vez em contato com a atividade docente, as investigações se realizaram não só a partir de sua participação no programa, mas também tiveram como objeto de pesquisa as experiências vivenciadas nas escolas parceiras.

Isso nos leva a refletir e problematizar sobre o fato de que nem todos licencia(n)dos participa(r)am do programa, o que remete a ideia de que esses sujeitos só poderiam desenvolver esse perfil de professor-pesquisador se participassem de outros projetos/programas que também incentivam a produção científica, caso contrário, esse contato se daria apenas quando se dedicassem a realizar o seu Trabalho de Conclusão de Curso. Entendemos que, como não tiveram acesso às mesmas oportunidades, provavelmente, ao tentarem galgar novos caminhos, podem enfrentar maiores dificuldades em relação àqueles que estavam respaldados pelas atividades desenvolvidas durante a sua participação no Pibid. Essa desvantagem, possivelmente, poderia se refletir em sua formação em-serviço, quando, talvez, concorressem com aqueles que foram possibilitados pelo programa a praticar a produção científica.

Ao enunciar *a gente tinha que participar de eventos acadêmicos e científicos, nos quais a gente tinha que apresentar trabalhos sobre a nossa experiência no projeto*, Vitória (SD19) faz uso de duas orações deônticas em terceira pessoa do singular para se remeter a sua produção científica durante a participação no programa. Além de produzirem efeitos de obrigação, pude notar que há uma impessoalidade nesses modos de dizer, que denota a recorrência a outras vozes para poder enunciar sobre como se deu o desenvolvimento desses sujeitos como professores-pesquisadores.

Enquanto que, nas formulações enunciadas por Ívia (SDs 23 e 24) (*eu acho que o Pibid também me incentivou muito na vida acadêmica em si, na produção científica, na participação de eventos, na troca de experiências e, depois disso, eu passei a valorizar mais essas atividades e a entender o valor delas na vida acadêmica, na vida de um estudante, de um professor/.../o maior ponto positivo do Pibid é isso: é proporcionar para o discente a possibilidade de se desenvolver academicamente, claro, dentro da sala de aula, né, com a experiência vivida*) os efeitos que se produzem nas expressões verbais “*passei a valorizar*”, “*passei a entender o valor*” e “*proporcionar a possibilidade de se desenvolver*” são de uma mudança na tomada de posição em relação à pesquisa na docência. Pude observar também que, no funcionamento discursivo desses enunciados, há uma ressonância discursiva do substantivo *experiência*, que emerge intradiscursivamente produzindo sentidos de que a prática se constitui como elemento balizador desse processo de iniciação à pesquisa (*Porque o que você aprende ali na prática, você consegue levar para a parte acadêmica e, claro, lucrar com isso, a partir de trabalhos*). Os sentidos que ressoam nessa inscrição discursiva são os de que a sala de aula se tornou um laboratório de testes, no qual se adequam e se aplicam as teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas. Essa discursividade revela uma concepção de produção do conhecimento diferente daquela engessada, na qual os professores formadores elaboram teorias para que os professores em-serviço apenas as apliquem em suas práticas.

Leffa (2001) aponta que esse processo não se caracteriza como formação, mas como um treinamento, que segue uma linha horizontal serial e sequencial, em que não há retorno, pois se inicia e termina com a prática. Nesse cenário, os professores pré-serviço permanecem passivos, pois, além de não estabelecerem contato com a escola, também não se aventuram a realizar a prática investigativa a fim de conceber novas teorias, pois essa função é atribuída apenas aos professores formadores. Isso significa que, neste outro espaço, o formador ocupa uma posição diferente, pois passa a

emancipar os professores em formação e partilham os seus saberes com eles e com os professores em-serviço da escola pública.

A formação, por sua vez, se difere por ser um processo contínuo. Assim, “começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo” (LEFFA, 2001, p. 335). Nesse sentido, acredito que a participação no Pibid, possibilita aos licenciandos problematizarem as práticas aplicadas nos diversos contextos de inserção e desenvolver ações por meio da observação e da reflexão, consolidando, assim, uma construção do saber docente pautada na pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001).

Esse processo de observação-reflexão-ação, que estabelece uma relação entre o saber pedagógico e o saber científico, promovendo pesquisas acadêmicas que se interessam pela escola, pela sala de aula, pelas experiências desenvolvidas, pelas relações entre os seus agentes e pelos processos de formação e de ensino-aprendizagem nesses contextos, pode ser considerado como uma produção do saber local, defendido por Canagarajah (2005).

Incentivados pelas coordenadoras a produzirem um saber acadêmico que dialogue com o saber docente vivenciado, os licenciandos têm a possibilidade de focar as suas pesquisas para a sua própria prática e produzir trabalhos que se estendem desde relatos de experiência até artigos apresentados em forma de pôster ou comunicação oral e, muitas vezes, publicados na forma de resumo expandido ou capítulo de livro, promovendo as ações acadêmicas nos eventos científicos dos Cursos de Letras.

A participação dos pibidianos em eventos científicos tornam públicos os resultados das pesquisas desenvolvidas a partir das atividades fomentadas pelo Pibid. Dessa forma, a socialização dos trabalhos, qual seja a natureza dos eventos, acena para a importância do papel do programa e fortalece a formação dos bolsistas e a compreensão do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Ao estreitar a relação entre escola e universidade e ampliar a produção científica, o Pibid pode enriquecer a formação teórica e prática, na medida em que revela como uma incide na outra, causando um impacto significativo na formação desses futuros professores, como também na formação de professores que já se encontram em exercício, visto que a produção científica encaminha reflexões tanto para o autor quanto para o leitor.

Assim, o programa parece contribuir significativamente para ambos os contextos, envolvendo os professores em formação no desenvolvimento de trabalhos que abrangem reflexões sobre as próprias condições de ensino-aprendizagem da língua espanhola na escola, as relações entre os envolvidos no programa, o cenário instaurado pela intervenção do Pibid na escola e os recursos didáticos utilizados em sala de aula, como também os discursos produzidos pelos participantes, quando enunciam sobre esses aspectos do programa.

Finalmente, a análise, até aqui empreendida, parece apontar para a possibilidade de se afirmar que o Pibid se consolida como uma política educacional que tem alcançado resultados, por apresentar uma perspectiva outra para a formação de professores-pesquisadores, que refletem sobre as suas práticas pedagógicas e fazem delas sua prática investigativa. Esta proposta, de formar um professor que busque a problematização e a transformação de sua realidade, cumpre com as diretrizes que regem a prática pesquisadora, bem como qualifica a formação daqueles que, hoje ocupam o lugar social de professores em-serviço.

No entanto, o incentivo à escrita científico-acadêmica atribuída ao Pibid evidencia, mais uma vez, que, ao mesmo tempo em que os participantes do programa fazem de sua experiência o seu objeto de pesquisa, os outros discentes, que não participam e que provavelmente não possuem essa proximidade com ambiente escolar, podem ser excluídos dessa relação entre investigação e ação, que se dá pelo exercício da reflexão sobre as práticas experimentadas em um determinado contexto.

A seguir, passo a analisar a segunda manifestação da representação do Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais, em que as professoras enunciam o lugar da formação continuada em sua prática em-serviço.

4.2.2. Constituindo-se na e pela formação continuada

Nesta segunda instância de manifestação da representação em análise, percebo que, no imaginário das egressas, o Pibid é representado como um espaço que as interpelou a dar continuidade a sua formação. Para construir essa representação, as enunciantes se inscrevem no discurso de qualificação para a formação acadêmica-profissional, o que parece apontar para o entendimento de que o Pibid se consolida como uma possibilidade de ocupar lugares institucionais.

Para tentar dar conta dessa percepção, passo a analisar as seguintes sequências discursivas:

(SD25) **Maria:** Não, eu não trocaria o Pibid por uma iniciação científica *porque eu entrei num curso de licenciatura tendo em vista {pausa} licenciar! depois do curso*. Então, *eu não tinha interesse em fazer um doutorado, o máximo que eu queria era fazer um mestrado para poder atuar dentro de sala de aula*. Eu *tenho vontade de fazer o curso de pedagogia e pós em gestão para poder assumir direção escolar*, pra poder trabalhar com projetos, pra poder incentivar projetos, mas essa vontade ela foi desenvolvida durante o tempo que eu estive no projeto, durante o tempo que eu estive no programa. Éh...

(SD26) **Ívia:** o Pibid me incentivou a estar no Curso de Letras, a permanecer no curso, ele me *incentivou* também a estar na sala de aula, a exercer a minha profissão, né, a..., me manter, enfim, nesse mundo docente e, atualmente, posso dizer que o Pibid me *impulsiona* a continuar na universidade, a continuar pesquisando e claro contribuir passando para outras pessoas o que eu sei, a experiência que eu adquiri. Posso dizer que o *impacto* do Pibid na minha vida é muito positivo, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

Quando questionada sobre a possibilidade de trocar o Pibid por uma iniciação científica (AREDA 13), Maria (SD25) nega enfaticamente (*Não, eu não trocaria o Pibid por uma iniciação científica porque eu entrei num curso de licenciatura tendo em vista {pausa} licenciar depois do curso*). No funcionamento discursivo dessa formulação, percebo que a enunciatória tenta reafirmar um sentido, se empenhando para construir uma imagem de identificação com a licenciatura, na tentativa de apagar a relação conflituosa que tem com a docência. Além disso, esses modos de dizer revelam um imaginário discursivo de que o ensino e a pesquisa estão dissociados, marcando a posição ideológica da participante quanto ao processo de construção do conhecimento na formação docente. Na continuidade de seus dizeres, ao mesmo tempo em que Maria volta a denegar o desejo de ocupar o lugar institucional de pesquisadora (*eu não tinha interesse em fazer um doutorado*), também se inscreve no desejo de devir, a partir da modalização deôntica (*o máximo que eu queria era fazer um mestrado para poder atuar dentro de sala de aula*). Analisando esses modos de dizer de Maria, percebo que o curso de mestrado parece ser colocado por ela como uma condição que falta para obter a completude em sua formação docente.

Entretanto, em seguida, irrompe, na formulação de Maria, a incisa *Eu tenho vontade de fazer o curso de pedagogia e pós em gestão para poder assumir direção escolar, pra poder trabalhar com projetos, pra poder incentivar projetos*. Por não controlar o que diz, o sujeito se inscreve em discursos antagônicos, mas que, interdiscursivamente, dialogam e constituem seu imaginário. Assim, os sentidos que

emergem desse enunciado reforçam sua inscrição em um devir, mas dessa vez revelam uma identificação com a área educacional, e não especificamente com a docência, contradizendo aquilo que foi enfatizado anteriormente. No imaginário discursivo da participante, o Curso de Letras não é apenas insuficiente para que ela exerça a docência, mas também não possibilita a ela ocupar o lugar que tanto deseja: o de diretora. Também pude notar que sentidos de impotência emergem, interdiscursivamente, nesses dizeres, pois a participante deixa vir à tona o desejo de atuar como gestora escolar, pois, em seu imaginário, ao ocupar essa posição, estará hierarquicamente e institucionalmente respaldada e, assim, conseguirá impor a língua espanhola e modificar esse contexto. O Pibid, por sua vez, é representado como o espaço pelo qual ela se sentiu interpelada a ocupar esse lugar e, assim, dar continuidade a sua formação (*mas essa vontade ela foi desenvolvida durante o tempo que eu estive no projeto, durante o tempo que eu estive no programa*). Assim, para revelar a imagem que tem de si, da licenciatura e do programa, a participante evoca uma memória discursiva construída a partir da experiência vivenciada no Pibid.

No funcionamento discursivo da formulação de Ívia (SD26), quando enuncia sobre sua formação docente antes, durante e depois de sua participação no Pibid e sobre o impacto do programa na sua vida profissional e pessoal (AREDA 20), percebo que a participante se sente interpelada a expor acerca da contribuição do programa para a sua constituição como docente e deixa vir à tona uma possível não-identificação com o Curso de Letras e com a docência (*o Pibid me incentivou a estar no Curso de Letras, a permanecer no curso, ele me incentivou também a estar na sala de aula, a exercer a minha profissão, né, a..., me manter, enfim, nesse mundo docente*). Esses sentidos são produzidos pelos verbos estar, permanecer, exercer e manter, que revelam que essa identificação com a licenciatura e sua constituição docente se deu a partir da relação de alteridade estabelecida com o Pibid. A professora também se refere à manutenção dessa relação e, para isso, faz uso dos verbos impulsionar e continuar em seus modos de dizer, marcando efeitos de sentidos de motivação. Assim, a enunciadora se inscreve no discurso da motivação e no discurso da qualificação para a formação acadêmica-profissional e representa o Pibid como um espaço que não só a interpelou a se constituir docente, mas que ainda fomenta esse desejo em sua formação em-serviço.

Problematizando as discursividades construídas, entendo que, ao inscreverem os seus dizeres no discurso da qualificação para a formação acadêmica-profissional, as egressas revelam que a participação no Pibid trouxe uma nova perspectiva para o seu

processo formativo, pois, a partir da vivência experimentada no programa, elas se constituíram como sujeitos do devir e foram constituídas pelo desejo de ocupar os lugares institucionais de professoras em formação continuada. Isso significa que, enquanto participantes do programa, as egressas foram emancipadas, e passaram a buscar por uma continuidade em sua formação, revelando que um processo de autonomia pode ter sido instaurado.

Pude observar também que, por mais que a participação no Pibid tenha ocorrido por um período determinado da formação pré-serviço, os efeitos do programa na constituição dessas professoras se estendem para a formação em-serviço. Assim, o Pibid continua a incidir em seu processo formativo, interpelando-as a buscar por uma continuidade em sua formação.

Tendo finalizado a análise da representação do Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais, passo a análise da terceira representação, em que as professoras enunciam dizeres em que o Pibid é representado como espaço de problematização das relações de poder da esfera acadêmico-escolar.

4.3. O Pibid como espaço para problematizar as relações de poder

Nesta terceira representação construída sobre o Pibid, foi possível perceber, nos enunciados das egressas, que o programa foi um espaço onde as relações de alteridade estabelecidas com os outros participantes puderam ser problematizadas. Nesse sentido, para dar conta dessa percepção, essa representação foi dividida em três instâncias, a saber: Problematizando relações de poder entre os pibidianos; Problematizando relações de poder entre os pibidianos e as instâncias superiores; e Problematizando relações de poder entre os pibidianos e os alunos da escola pública.

A seguir, passo a analisar a primeira instância de manifestação da terceira representação.

4.3.1. Problematizando relações de poder entre os pibidianos

Na construção desta instância, pude observar que, ao enunciarem acerca das relações estabelecidas com as outras pibidianas, as egressas se inscrevem no discurso pedagógico-educacional de aprendizagem colaborativa e comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, as participantes se inscrevem em processo de projeção no/pelo outro e

representam o Pibid como um espaço em que essas relações de poder puderam ser problematizadas.

Passemos às análises das sequências discursivas a seguir:

(SD27) **Vitória:** É... as melhores lembranças {pausa} foi...era quando tinha *trabalho em equipe*. Isso era muito bom, quando a gente se, eu e as outras bolsistas nos reuníamos para ... para preparar as aulas, para preparar material didático, sequências didáticas e havia uma *troca ali de conhecimentos, de experiências muito boa* e isso foi *fundamental* pra pre-, com, para *fortalecer essa questão de trabalhar em grupo*/.../A mesmo, que, *graças a Deus eu tive ajuda das outras participantes* então, mas eu lembro de um, da primeira aula que *eu tive que dar* praticamente *sozinha* porque as outras participantes, a maioria das outras participantes é, faltaram, e eu que tinha preparado a aula, a sequência didática, então *eu tive que dar*, iniciar a aula *sozinha*, então foi bem difícil para mim, como eu não tinha experiência nenhuma, era muito nova e , enfim, insegurança/.../

(SD28) **Vitória:** e também essa questão de *trabalhar em grupo*, às vezes eu achava que eu não conseguia *trabalhar em grupo*, e sempre, as coisas que a gente fazia *tinha que ser com ajuda* das outras participantes, então, por essas questões eu pensava às vezes em desistir.

(SD29) **Ívia:** Bom, eu tive algumas dificuldades na formação é... na minha formação inicial, né, *acho que todo mundo*, e uma delas foi a dificuldade de *trabalhar em grupo* e eu acho que o Pibid *contribuiu muito nesse aspecto* porque a gente desenvolvia várias *atividades em grupo*.

(SD30) **Maria:** A minha trajetória no Pibid *foi de toda tranquila*, eu... tive *com pessoas que me auxiliaram muito* no meu processo de formação e... *nós trabalhávamos em equipes* que /.../ realmente /.../se *ajudava* {pausa}. As meninas durante o tempo que trabalhei com elas, *todas nós tínhamos grande vontade de aprender mais e nos capacitar*, então *a gente tinha esse perfil de auxílio* {pausa}.

Ao enunciar sobre as melhores lembranças de sua participação no Pibid, (AREDA 11) Vitória (SD27) deixa ressoar em seu funcionamento discursivo modos de dizer que evidenciam uma relação de alteridade, produzindo sentidos que revelam que sua constituição como sujeito se deu pelas experiências vivenciadas com as outras participantes (*era quando tinha trabalho em equipe. Isso era muito bom, quando a gente se, eu e as outras bolsistas nos reuníamos para... para preparar as aulas, para preparar material didático, sequências didáticas e havia uma troca ali de conhecimentos, de experiências, muito boa e isso foi fundamental pra pre-, com, para fortalecer essa questão de trabalhar em grupo*/.../ *graças a Deus eu tive ajuda das outras participantes*). Em um primeiro momento, a enunciadora parece fazer uma avaliação positiva dessa relação, pois em seus dizeres ressoa o sentido de que ela balizava a construção do conhecimento, contribuindo para o processo de formação pré-serviço. No entanto, irrompe em seu intradiscurso, na forma de narrativa, uma experiência vivenciada por ela durante sua participação no programa (*mas eu me lembro de um, da primeira aula que eu tive que dar praticamente sozinha porque as outras participantes, a maioria das outras participantes é, faltaram, e eu que tinha preparado*

a aula, a sequência didática, então eu tive que dar, iniciar a aula sozinha, então foi bem difícil para mim, como eu não tinha experiência nenhuma, era muito nova e, enfim, insegurança). Essa incisa permite perceber que a enunciadora se constitui na tensão para enunciar sobre essa relação. Assim, nessa formulação, Vitória faz uso da modalização deôntica *eu tive que dar*, fazendo ressoar, interdiscursivamente, sentidos que revelam sua inscrição no discurso da formação no/pelo outro, ou seja, é possível perceber, numa perspectiva bakhtiniana, o papel da tomada de consciência de si através dos outros, revelando-se para o outro e com a ajuda do outro (BAKHTIN, 2011).

Na SD28, quando a mesma participante é questionada sobre a possibilidade de desistir de participar do programa (AREDA 12), em seu enunciado irrompe a incisa: *essa questão de trabalhar em grupo, às vezes eu achava que eu não conseguia trabalhar em grupo e, sempre, as coisas que a gente fazia, tinha que ser com ajuda das outras participantes, então, por essas questões, eu pensava às vezes em desistir*. Por não controlar o seu dizer, Vitória profere um enunciado que reforça a contradição daquilo que havia afirmado inicialmente. Esses sentidos são marcados por outra oração deôntica “*tinha que ser*” e revelam o imaginário de um sujeito que, ora valoriza as atividades em equipe, ora as toma como uma obrigação que, inclusive, a fez cogitar a possibilidade de desistir do programa. A partir dessa observação, compreendo que a participante tenta silenciar sua dificuldade em lidar com essas relações, mas outra voz irrompe no fio discursivo para manifestar sua inscrição em um processo tenso-conflitivo e, nele, construir a representação do Pibid como possibilidade de problematizar essas relações de poder.

Esses sentidos dialogam com os enunciados construídos por Ívia (SD29), quando enuncia sobre as dificuldades encontradas na formação inicial (AREDA 08). A participante revela, no funcionamento discursivo do seu enunciado, modos de dizer que ressoam sentidos de que trabalhar em grupo também se caracterizou como uma dificuldade enfrentada por ela. No entanto, uma tensão enunciativa se instaura com a modalização epistêmica *acho que todo mundo*, que irrompe no seu intradiscorso e aponta para a necessidade de inclusão nesse coletivo. Assim, na tentativa de apagar a natureza conflituosa dessa relação, sentidos de comparação são produzidos para projetar simetricamente a imagem que tem de si e a imagem que tem das outras participantes.

Ao enunciar sobre a trajetória de sua formação no Pibid (AREDA 06), Maria (SD30) se sente interpelada a enunciar sobre como essas relações contribuíram para o seu processo formativo, deslocando os sentidos da pergunta para “Como as outras

participantes contribuíram para a sua trajetória?”. Ao observar o funcionamento discursivo desses dizeres, pude perceber que, para tentar escamotear o seu posicionamento quanto a essa relação, a participante utiliza modos de dizer assertivos (*foi de toda tranquila*), buscando silenciar quaisquer conflitos vivenciados durante a sua participação no programa. Nesse sentido, a egressa evoca a voz da cooperação e reitera, ao longo do enunciado, sentidos de mutualidade (*pessoas que me auxiliaram muito /.../ nós trabalhávamos em equipes /.../ todas nós tínhamos grande vontade de aprender mais e nos capacitar/.../ a gente tinha esse perfil de auxílio*).

Problematizando esses dizeres, percebo que as egressas se inscrevem no discurso da colaboração para construir a representação do Pibid como um espaço em que as relações puderam ser problematizadas. Tais relações se revelam como uma possibilidade de desenvolvimento e amadurecimento das participantes, pois, durante a participação no programa, as egressas foram levadas a reconsiderar os seus posicionamentos nesse processo e passaram, inclusive, a valorizar essas atividades.

Tendo interpretado e problematizado a primeira instância de manifestação, passo à segunda instância dessa representação.

4.3.2. Problematizando relações de poder entre os pibidianos e as instâncias superiores

Na segunda instância de manifestação desta representação, pude perceber que, ao estabelecerem relações de alteridade com as instâncias superiores do programa, as egressas se inscrevem no discurso do saber-poder, no discurso da assimetria pedagógica e no discurso do espelhamento.

Seguem as sequências discursivas analisadas:

(SD31) Maria: Quanto aos supervisores é interessante perceber a situação na qual o... a língua espanhola, o ensino de língua espanhola se insere nesse período. É ,..., geralmente são professores que eram habilitados, *mas nunca atuaram* como professores de língua espanhola, então *você sentia uma certa dificuldade e insegurança em atuar* como professor de uma língua estrangeira, então, e isso também a relação dos supervisores com os bolsistas, tendo em vista que, como os bolsistas estavam se formando agora e *o contato com a língua era maior*, então, naturalmente os bolsistas tinham *mais naturalidade* em utilizar a língua alvo, enquanto os professores supervisores, eles {pausa} eles tinham essa, ..., esse *bloqueio* em utilizar a língua, *era novidade pra eles também*, então, tinha uma certa *dificuldade* de relação até por motivos pessoais de, ... , “*um aluno entende, ... , um aluno está se desenvolvendo melhor como falante de uma língua que “eu sou habilitado a ensinar”* então, às vezes tinha esse tipo de *conflito* {pausa}

(SD32) Ívia: A minha coordenadora *contribuiu muito* na minha formação, *contribui muito até hoje*, ela *sempre foi uma fonte de inspiração e um exemplo que eu ainda sigo*. Quanto aos meus supervisores *eu tive, né, o contato com supervisores de vários tipos, desde os que gostam de trabalhar até os que não*

gostavam. Eu sempre tive um bom relacionamento com todos, nós sempre trocamos muitas experiências, ensinamentos, minha relação com todos foi muito boa de maneira geral.

(SD33) Ívia: E as *piores recordações* são aquelas relacionadas com *experiências negativas* que eu tive com algumas professoras supervisoras que *não correspondiam* de fato assim ao que eu esperava, ao trabalho que a gente desenvolvia e isso me deixava *muito frustrada e foram tempos difíceis*.

(SD34) Vitória: Em relação a supervisora, também, ahm... havia esse *diálogo*, éh..., é um *trabalho conjunto*, então *nós ajudávamos a supervisora e as supervisoras* porque eu tive várias supervisoras ao longo da minha participação e... *a gente era tudo* um trabalho realmente em equipe *e equipe* éh..., a preparação de aula, as conversas sobre, discussões sobre a questão dos problemas que surgiam na sala de aula, formas de atrair, atrair os alunos para aulas, então *era muito em equipe, não era nada, éh, distante essa relação de professor supervisor, bolsista, coordenador*. É, retomando, a questão do Pibid, éh..., a pergunta 9 sobre ... a contribuição da coordenadora e da supervisora pra minha formação inicial é... a contribuição delas foi *fundamental*. A minha participação no...no programa porque (suspirou) ... por contadas *orientações* que elas nos davam para gente, para as bolsistas. É... a gente sempre levava os problemas que estávamos tendo em sala de aula, nas oficinas e aí *havia essa orientação da coordenação e também da supervisão*, sobre essas situações, problemas que aconteciam nas nossas práticas, então isso... é... *ajudava a gente a saber como lidar com esses problemas*. E também tinha *muita orientação da... da coordenadora em relação da... da preparação das aulas*, de como a gente poderia trabalhar, com aquele público de, de, pré-adolescentes e adolescentes, é..., e como a gente era, como eu, eu as outras bolsistas éramos ainda ... como que fala... é, iniciantes nessa questão da sala de aula então... *a gente precisava muito de orientação e tinha muito isso, tinha muito diálogo*, então.... e outra também a contribuição foi que... elas incentivavam muito na parte de produção científica.

Na SD31, Maria é convocada a enunciar sobre a contribuição dos supervisores e coordenadores do Pibid para a sua formação (AREDA 09). Percebo que a participante se sente interpelada a enunciar sobre a natureza conflitiva da relação entre os pibidianos e os professores-supervisores. Assim, a egressa passa a narrar como essa relação foi permeada por conflitos e, no funcionamento discursivo de seus dizeres, lança mão de um mecanismo enunciativo de comparação explícita, para revelar o complexo jogo de imagens produzido a partir dessas posições. A assimetria existente entre as duas partes vem à tona, quando a egressa relata que, enquanto os supervisores enfrentavam dificuldades para atuar na sala de aula, os licenciandos que, por sua vez, deveriam ocupar lugares imaginariamente inferiores, se mostravam mais preparados, no que tange aos saberes linguísticos, pois possuíam um maior contato com a língua e, dessa forma, utilizavam-na com mais naturalidade. Como instrumento de dominação e poder, esse saber parece tornar-se motivo de conflito entre os bolsistas e os supervisores que, além de já serem licenciados e habilitados para ensinar a língua espanhola, também possuíam poder e autoridade formais, investidos pela estrutura do Pibid. Compreendo que, por ocuparem essa posição, esses sujeitos, instituídos de poder formal, possuíam uma necessidade inerente de revelar-se como detentores do conhecimento em relação aos professores em formação. No final da sequência discursiva, irrompe no intradiscurso da egressa, por meio do discurso direto, a incisa “*um aluno entende ,..., um aluno está se desenvolvendo melhor como falante de uma língua que EU sou habilitado a ensinar*”,

trazendo a voz do supervisor para revelar a imagem que ele construía do bolsista, produzindo, assim, sentidos que permitem compreender que essa relação é representada por um sentimento de exclusão. Compreendo que, a falta que constituía esses professores-supervisores aponta para a instauração de um conflito, afetando o relacionamento deles com os bolsistas que, devido à impotência diante da hierarquia do programa, estavam submetidos a essas ações, que aqui foram representadas como uma experiência que lhes causava frustração e sofrimento.

Ívia (SD32 e SD33) também enuncia sobre as contribuições dessas relações para o seu processo formativo (AREDA 09) e sobre as piores lembranças que tem do programa (AREDA 11), respectivamente. Pude perceber que a participante inicia a primeira formulação, realizando uma avaliação das supervisoras, pois no funcionamento discursivo desse enunciado ressoam modos de dizer em que predominam formas de comparação (*desde...até*), marcando explicitamente que uma tensão se instaura na construção de uma representação desse outro. Assim, a participante parece começar a anunciar que as relações vivenciadas com as supervisoras se constituíram na tensão, mas na continuidade do seu enunciado, percebo que ela hesita e tenta amenizar com modos de dizer marcados pela repetição do advérbio *sempre* e do pronome definido *todos*, na tentativa de silenciar a existência das dificuldades vivenciadas. Na segunda formulação, a enunciativa assume sua posição de não-identificação com essas experiências e as toma como *negativas*. A egressa utiliza, em seus modos de dizer, as expressões *não correspondiam*, *me deixava muito frustrada* e *foram tempos difíceis*, que apontam para sentidos de insatisfação, levando esse sujeito a revelar como essa relação com as supervisoras eram conflituosas.

Percebo que no funcionamento discursivo dos dizeres de Vitória (SD34), quando enuncia sobre as essas relações e suas contribuições para o processo formativo (AREDA 09) ressoam modos de dizer marcados por uma tentativa de silenciar a relação tenso-conflituosa que existia entre as participantes e as professoras supervisoras (*a gente era tudo um trabalho realmente em equipe /.../ era muito em equipe, não era nada, éh, distante essa relação*). Os advérbios *realmente*, *muito* e a expressão *não era nada* revelam sentidos de necessidade de reafirmar uma imagem positiva dessa relação, o que acaba por trazer à tona a sua natureza conflituosa.

Observo que, para enunciarem sobre as contribuições da coordenadora (AREDA 09), Ívia (SD32) e Vitória (SD34) se inscrevem, respectivamente no discurso do espelhamento (*A minha coordenadora contribuiu muito na minha formação, contribui*

muito até hoje, ela sempre foi uma fonte de inspiração e um exemplo que eu ainda sigo) e da referencialidade (*a contribuição delas foi fundamental*), pois no funcionamento discursivo dessas formulações, ressoam modos de dizer que revelam que a imagem construída da professora formadora é a imagem que as egressas desejam construir para si. Essa relação de alteridade, estabelecida entre elas, se configurou, pois como uma relação dialógica que promoveu a emancipação ainda na formação pré-serviço (*ajudava a gente a saber como lidar com esses problemas*) e se propagou até a formação em-serviço (*uma fonte de inspiração e um exemplo que eu ainda sigo*).

A partir dessas discursividades, compreendo que o Pibid é representado como o espaço que possibilitou a essas enunciatóricas problematizar essas relações de poder, mas essa tomada de posição chama a atenção para o fato de que, ao serem inseridos nas escolas e terem os professores da educação básica como seus coformadores, os licenciandos ocupam uma posição de entremeio, o que faz com as relações estabelecidas com esses outros sejam regidas pelo discurso do saber-poder e, portanto, marcados por conflitos e tensões.

No que se refere à representação da coordenadora, foi possível perceber que as relações estabelecidas entre as professoras pré-serviço, a professora formadora e as professoras em-serviço colocam essas vozes em diálogo, que se integram na busca pela construção do conhecimento e pelo fortalecimento da identidade profissional. Isso significa que, no funcionamento do programa, se instaurou um processo dialógico que se assemelha à Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001) e ao saber local (CANAGARAJAH, 2005).

Tendo analisado a segunda instância de manifestação da terceira representação, passo a analisar a terceira instância de manifestação.

4.3.3. Problematizando relações de poder entre os pibidianos e os alunos da escola pública

Na terceira instância de manifestação desta representação, pude observar que, as participantes enunciam sobre os alunos da escola pública e revelam a imagem que fazem dessa relação tenso-conflitiva e do lugar de entremeio que ocupavam, visto que atuavam na escola básica da rede pública na posição de professoras pré-serviço. Para construir essas representações, as participantes se inscrevem no discurso do saber-poder.

Passo a analisar as sequências discursivas a seguir:

(SD35) Vitória: Também... melhores lembranças... também... acho que em relação, as aulas mesmo, quando eu estava em sala de aula, acho que foi na sala de aula que aconteceu os melhores momentos e os piores momentos, como no início da minha participação em 2011, é, foi um pouquinho, para mim foi um pouco mais *difícil* porque, por questões pessoais mesmo, por *timidez*, e... por... *não conseguir é... me dar muito com público*, então, ah... esse início em sala de aula, quando a gente dava oficinas para alunos do fundamental, esse contato e como eram alunos *bem ahm... difíceis assim de se lidar*, então esse começo *foi um pouco sofrido*. /.../ Aí tinha *momentos muito difíceis mesmo* de professora com os alunos, *desinteresse* deles, às vezes assim *agressividade deles na forma de falar é...*, *descaso* com, para com as nossas atividades, coisas que a gente levava para eles, eles *não mostravam interesse*, é,, eram *bem relutantes*, então, essa questão de tentar motivá-los para aprender, aprendizagem da língua espanhola era *bem sofrido* mesmo assim, *a gente tinha que se desdobrar bastante*, *a gente se desgastava muito* preparando uma aula pensando como, qual seria a melhor forma de trabalhar com eles *e chegava na hora e.... havia aquele descaso*, então isso era *bem frustrante* assim, *me fez pensar bastante se eu queria aquilo para minha vida, mas ao mesmo tempo foi bom porque ... experiência*, né, então, *de qualquer forma foi bom também*.

(SD36) Maria: As minhas melhores lembranças são a percepção dos resultados de alunos que *eu subestimava*. Eu entrava num grupo, eu me deparava com um grupo de alunos que eu pensava “*essas crianças elas não vão se interessar pela língua espanhola, eu não sei o que fazer com elas*” e eu entrava com a *mente fechada* dentro desses grupos e *a liberdade que o programa dá de tentativas, de erros, de acertos fez com que eu evoluísse* junto de grupos de crianças que *eu pensava que não se interessariam e muito menos atingiam os objetivos propostos* dentro do ensino de língua espanhola {pausa}.

Para enunciarem sobre suas melhores lembranças no programa (AREDA 11), Vitória (SD35) e Maria (SD36) se remetem à sala de aula e aos alunos da escola pública. Analisando ambas as formulações, percebo que as relações estabelecidas entre as bolsistas e os alunos da escola pública se configuram como relações de saber-poder, pois nesse espaço formativo as participantes ocupavam um lugar discursivo de entremeio, sendo professoras-pré-serviço que atuavam nesse contexto.

Para Vitória, foi neste espaço também que ocorreram as piores lembranças e, no funcionamento discursivo de seu enunciado, ressoam modos de dizer que remetem a uma relação tenso-conflitiva, marcada pelos itens lexicais *difficuldade*, *(bem) sofrido*, *difíceis*, *bem frustrante* e a imagem que faz dos alunos *(bem difíceis, assim, de se lidar/.../ desinteresse /.../ agressividade deles na forma de falar /.../ descaso /.../ não mostravam interesse /.../ eram bem relutantes/)*. Nas incisões *a gente tinha que se desdobrar bastante* e *a gente se desgastava muito*, a egressa passa a enunciar em terceira pessoa, evocando outras vozes para balizar o seu dizer e revelar a imagem que faz dessa relação e de si mesma nessa relação.

No funcionamento discursivo de seu enunciado, Maria revela a imagem que faz de si e dos alunos da escola pública (*essas crianças elas não vão se interessar pela língua espanhola, eu não sei o que fazer com elas*). Nessa formulação, ressoam modos de dizer que apontam para sentidos de que, nos primeiros contatos dessa relação, uma

tensão se instaurou, pois a participante revela que ocupava a posição de *detentora do saber* e que os alunos *não se interessariam e muito menos atingiriam os objetivos propostos*. Nesse jogo de imagens, o Pibid é representado como o lugar que possibilitou uma mudança nessa tomada de posição (*a liberdade que o programa dá de tentativas, de erros, de acertos fez com que eu evoluísse*).

Problematizando esses dizeres, percebo que, apesar de serem regidas pelo saber-poder, essas relações se configuraram como uma experiência positiva para as participantes, pois, a partir delas, o processo de alteridade instaurado entre as egressas e os alunos, levou a uma tomada de posição outra em relação à docência e ao ensino de E/LE na escola pública.

Tendo finalizado a análise da terceira representação, passo à quarta representação.

4.4. O Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política

Na representação em análise, percebo que as enunciadoras se sentem interpeladas a (d)enunciar questões de ordem política, que afeta(ra)m a formação docente e o ensino de língua espanhola. Essa representação foi dividida em duas instâncias, são elas: D(e)nunciando o não lugar do ensino de E/LE na escola e (D)enunciando a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais.

É da primeira instância de manifestação que passo a tratar.

4.4.1. (D)enunciando o não-lugar do ensino de E/LE na escola

Nesta instância de manifestação, as egressas se constituem na tensão para revelar a imagem que as escolas fazem da língua espanhola. Pude notar, em suas formulações, uma denúncia do não-lugar dessa língua nesses contextos de aprendizagem. A partir da observação dos dizeres dos participantes, foi possível perceber que o Pibid é representado como possibilidade de lidar com essas questões de ordem política. Nesse sentido, compreendo que suas subjetividades foram construídas entre o desejo de constituir-se professor de língua espanhola e a falta de espaço para o seu exercício, que se coloca em alteridade com esse desejo.

(SD37) **Vitória:** Uma coisa que eu esqueci de falar, que serve tanto para... para essa última pergunta que eu respondi, de desistir e da, das, lembranças ruins do programa, é a questão da *falta de alunos*. É... como o espanhol *não estava na aula curricular*, era, era, *extra horário*, o espanhol no ensino médio então *o público era sempre restrito, era muito pequeno*, então essa *desvalorização* da língua espanhola também era bem *desmotivante*.

(SD38) **Maria:** Como um... um docente {pausa}, usando de modo forte a palavra opri- *oprimido*. Os professores de língua espanhola da educação básica são *oprimidos*, tanto pelos próprios colegas, que *subestimam* a... a necessidade do ensino de língua espanhola, pelas coordenações escolares. São *poucas* as coordenações escolares que *entendem a importância* do ensino da língua espanhola, são... há... *poucos registros* de diretoras mesmo e diretores que *apoiam* o ensino de língua espanhola e que *abraçam* o Pibid. *Nós fomos abraçados por apenas uma diretora, durante todo o período que eu estive no Pibid, uma diretora apenas de... nós passamos por quatro escolas, apenas uma diretora é...* perguntava pro grupo “*olha, grupo, se vocês precisarem de algum apoio nós estamos aqui, éh...se vocês precisarem de som, televisão, data show, a gente providencia, porque a gente entende a importância do programa, a participação do programa aqui, os alunos gostam da língua espanhola, a gente queria... que vocês trabalhassem junto com o Pibid de Química, com o Pibid de Matemática, fizessem...*”, então, assim, era uma diretora com uma *visão de educação!* *é muito diferente e é muito difícil de encontrar aqui nessa cidade... esse tipo de visão de educação*.

Quando convocadas a enunciar sobre a possibilidade de desistência do programa e acerca do papel do professor de E/LE, hoje, na educação básica, Vitória (SD37) e Maria (SD38) evocam a voz da desvalorização da língua espanhola, no funcionamento discursivo de seus enunciados e revelam o não-lugar dessa disciplina na escola. Em seus modos de dizer, ressoam sentidos de que a língua espanhola é tratada como acessório em comparação com as outras disciplinas. As condições de oferecimento são um espelho do descaso, da falta de importância (*sexto horário, contra turno, modo extra turma, falta de alunos*) e, apesar da oferta ser obrigatória por lei, as escolas, nem no âmbito estadual, nem no âmbito municipal, cumprem essa determinação, pois a veem-na como um problema, como um transtorno (*dor de cabeça*), uma situação que requer mudanças no cotidiano escolar, que desestabiliza a rotina, ou seja, seu o funcionamento “normal” da escola.

Ao enunciar que apenas uma diretora *abraçou* a causa do Pibid e que ela tinha *uma visão de educação*, Maria, por um processo de projeção, revela porque se sentiu interpelada a cursar Pedagogia, pois nesses modos de dizer instaura-se um processo de identificação com o cargo de direção que, em seu imaginário, se constitui como uma posição que pode impactar efetivamente a realidade do ensino de E/LE.

A não inserção da disciplina na grade de horários oficiais limita o seu oferecimento ao 6º horário, período em que a instituição não se encontra em funcionamento normal e, conseqüentemente, a cessão de espaço físico, de recursos e de apoio pedagógico se torna um problema, que reflete a falta de compromisso das escolas com o ensino de E/LE. Os professores e alunos precisam se sujeitar a situações e

condições muito adversas, desestimulantes e, até mesmo humilhantes, para conseguirem ministrar e participar das aulas. É como se a escola, representada por seus diretores, “permitisse” a realização das aulas de E/LE e fizessem o “favor” de emprestar uma sala em um horário fora do expediente. Esses fatores desestimulam os alunos e as professoras que, para desenvolver o seu trabalho, necessitam se adequar a essa situação.

Assim, para representar o não-lugar da língua espanhola nas escolas, as participantes evocam sentidos de não-pertencimento, exclusão, opressão e desvalorização, revelando que o exercício da docência se constitui como uma luta constante, pois a comunidade escolar não reconhece a importância do ensino-aprendizagem dessa língua e os professores que a ensinam são tratados com desprezo.

Nesse sentido, percebo que as egressas se inscrevem em processo de resistência e representam o Pibid como um espaço no qual se constituíram professoras de E/LE pelo enfrentamento, revelando como o programa as interpelou em suas tomadas de posição para poderem lidar com a difícil realidade do ensino E/LE na escola pública e (d)enunciar a marginalização dessa disciplina. Assim, compreendo que essas tensões e esses conflitos não passaram despercebidos pelas pibidianas, pois se tornaram alvo de reflexão sobre os limites e as práticas impostos na e pela escola.

Tendo analisado a primeira instância de manifestação desta representação, passo a analisar a segunda instância, em as professoras (d)enunciam as relações que podem ser estabelecidas entre o Pibid e as políticas educacionais estaduais e municipais.

4.4.2. (D)enunciando a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais

Nesta instância de manifestação, pude perceber que a participante se inscreve na falta, para representar as políticas educacionais municipais e estaduais, e em uma ilusão de completude, para revelar um imaginário de que o Pibid seria capaz de mudar o cenário do ensino de E/LE, caso a coordenação geral fosse mais atuante de forma política.

As seguintes sequências discursivas permitiram essa percepção:

(SD39) Maria: Sim, houve momentos que eu pensei em desistir da minha participação, tendo em vista a *dificuldade* do... da sistematização do ensino de língua espanhola na cidade de Uberaba. É *muito complicado*, nós *não temos apoio*, a superintendência regional de ensino *não apoia*, o município *nem sequer menciona* os professores de língua espanhola, os editais de...de processo seletivo para contrato de dois anos eles geralmente pedem professores de português com habilitação em língua inglesa, os

professores com habilitação em língua espanhola eles *nem sequer são citados ou convocados*, o município ele *não tem nenhum um projeto* de ensino em língua espanhola, ainda que tenham os projetos de período integral *nem nesses projetos a língua espanhola tem lugar* quando poderíamos trabalhar de maneira lúdica com crianças de... do ensino fundamental 2, que elas são de... 10 até...13 anos, nós poderíamos trabalhar com elas nos projetos de... que, enfim, envolvem os alunos de modo extra turma, muitos alunos ficam o dia todo na escola, alguns dormem na biblioteca, uns dormem na quadra, *a gente percebe que tem espaço para língua espanhola, e, mas não tem apoio. Não tem apoio nem do ensino municipal, nem do ensino estadual*. Professores de língua espanhola eles *enfrentam uma realidade muito difícil*, {pausa}.

(SD40) Maria: Sim, o Pibid *deveria continuar desde que houvesse mais apoio do sistema de educação público*. A coordenação geral do Pibid ela tinha que ser mais atuante de modo político. Porque *o problema do ensino de espanhol é um problema político*, tendo em vista que as pessoas, os líderes, eles *não entendem a importância do ensino de língua espanhola*, então as coordenações, os ... aqueles que encabeçam o projeto, o programa, eles *deveriam ser mais atuantes de forma política*.

Quando questionada sobre se chegou a pensar na possibilidade de desistir do programa e se acredita que ele deveria continuar, Maria (SD 39 e 40) revela em suas formulações que o ensino de E/LE é marcado por uma constante luta por espaços, dentro e fora da sala de aula e do ambiente escolar. Sentidos de exclusão são trazidos à tona, quando Maria se queixa da ação da prefeitura, que não abre espaço para o ensino dessa língua, somente para o inglês (*é muito complicado, nós não temos apoio/.../ o município nem sequer menciona/.../ nem sequer são citados ou convocado/.../ não tem nenhum um projeto nem nesses projetos a língua espanhola tem lugar /... a gente percebe que tem espaço para língua espanhola, e, mas não tem apoio. Não tem apoio nem do ensino municipal, nem do ensino estadual*). Pude perceber, em seus modos de dizer, sentidos que, interdiscursivamente, remetem ao não cumprimento da lei, revelando que o ensino de E/LE não está institucionalizado e não consegue ser oficializado, cenário esse que se mostra catastrófico, para aqueles que se formam como professores de E/LE. Assim, a egressa se inscreve na falta de apoio e na falta de espaço, para revelar a imagem que tem das políticas educacionais, uma imagem que reflete a desvalorização do ensino da língua e que faz com que os professores se engajem em uma constante luta para reivindicar o espaço que lhes pertence (*enfrentam uma realidade muito difícil*).

Na busca por legitimar o ensino de E/LE, a participante se constitui pelo desejo de ter a oportunidade de ocupar o seu espaço na escola pública e de exercer o seu trabalho, amparada por políticas educacionais que viabilizem o processo de implantação, apoiando e oferecendo os recursos necessários para que haja uma valorização da língua e de seu ensino. A participante se inscreve em uma ilusão de

completude para representar o Pibid como uma possibilidade de mudar esse cenário, caso a coordenação geral fosse mais atuante de forma política.

Essa tomada de posição revela a imagem que as egressas fazem do programa e de seu lugar no processo de formação e de ensino aprendizagem de E/LE, um lugar que permite (d)enunciar a desvalorização e o não cumprimento da lei da obrigatoriedade do ensino de E/LE no Brasil.

Aqui, finalizo a análise das representações que puderam ser delineadas a partir dos dizeres enunciados pelas professoras participantes da pesquisa. A seguir, passo a discuti-las nas considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço, destinado às considerações finais, me proponho a discutir e refletir sobre os resultados desta pesquisa, que lançou um olhar sobre a formação de professores pré-serviço de E/LE, visando contribuir com essa subárea da Linguística Aplicada. Para esse fim, apresento concisamente os resultados da pesquisa, buscando empreender uma problematização e apontar possíveis encaminhamentos que dela possam se desdobrar.

Esta pesquisa teve como objetivo geral 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. Para dar conta dessa proposta, busquei identificar as regularidades e as dispersões de sentido, delinear as inscrições discursivas reveladas em algumas representações e interpretá-las para saber como elas se constituem.

Tais objetivos foram traçados para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os egressos do Pibid, que se constituíram professores de E/LE, representam o programa em sua formação?
- 2) Que discursividades eles constroem sobre o programa?
- 3) Quais são as vozes que emergem em seus dizeres para representar o programa?

A pesquisa partiu da hipótese de que a experiência vivenciada no Pibid, enquanto professores pré-serviço de E/LE, instaura uma tensão que interpela os participantes a (re)significarem suas concepções de escola, sujeito-professor, sujeito-aluno, ensino-aprendizagem, língua e formação, quando assumem a posição de professores em-serviço.

Após incidir um gesto interpretativo sob o *corpus*, pude delinear as inscrições discursivas e perceber que a relação das egressas com a experiência vivenciada no programa é regida por quatro representações, que se interpenetram e se interconstituem e que puderam ser denominadas como: i) o Pibid como espaço de aprendizagem; ii) o Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais; iii) o Pibid como espaço para problematizar as relações de poder; iv) o Pibid como possibilidade de lidar com questões de ordem política.

Para construir essas representações do lugar do Pibid em sua formação pré-serviço, as egressas enunciam a partir do lugar sócio-histórico-ideológico-discursivo que ocupam, licenciadas que se constituíram professoras de E/LE, e constroem suas

discursividades sobre o programa em dialogicidade com vozes e discursos outros que atravessam os seus dizeres.

Assim, essas discursividades construídas revelam que, para representar o Pibid como espaço de aprendizagem, os sujeitos-participantes denegam a formação no Curso de Letras e se inscrevem em uma ilusão de completude, revelando um imaginário que legitima a experiência vivenciada no programa como referencialidade para a sua constituição docente.

A representação do Pibid como possibilidade de ocupar lugares institucionais, por sua vez, é construída a partir da denegação do Curso de Letras, como espaço que incentiva a pesquisa e uma consequente inscrição na falta de experiência investigativa. Em seus modos de dizer, ressoa a inscrição no discurso da qualificação para a formação acadêmica-profissional, que revela um imaginário constituído pelo devir e pela imagem do programa, enquanto referencialidade para a sua constituição como professoras-pesquisadoras.

Ao construírem a representação do Pibid como espaço para problematizar as relações de poder, as egressas deixam resvalar, em seus modos de dizer, uma relação de alteridade e se inscrevem na projeção no/pelo outro e nos discursos da colaboração, do poder-saber e do espelhamento, para revelar as imagens que fazem das outras bolsistas, das supervisoras, da coordenadora e dos alunos da escola pública em que atuaram. Nesse sentido, atribuem ao Pibid o lugar que, em seu imaginário, se apresentou como uma arena na qual essas relações de forças simétricas e assimétricas puderam ser problematizadas.

Por fim, ao representarem o Pibid como possibilidades de lidar com questões de ordem política, os sujeitos deixam vir à tona uma emergência de vozes, revozeando esses já-ditos para se inscreverem nos discursos da falta, da desvalorização e da resistência e (d)enunciam o não-lugar do ensino de E/LE nas escolas e a relação do programa com as políticas educacionais estaduais e municipais.

Compreendo que, nesses dizeres, o Pibid se traduz como um espaço formativo que instaurou um processo de interpelação, acarretando tomadas de posições outras em relação à docência, aos saberes pedagógicos, à língua espanhola em sua materialidade linguística, ao ensino de E/LE, à produção acadêmica, à pesquisa, à formação continuada, aos colegas, aos formadores, aos professores da escola pública, aos alunos, aos diretores e às instâncias e às políticas educacionais. Isso significa que, a constituição dos sujeitos-professores se deu nas relações dialógicas estabelecidas com esses “outros”

por meio do programa. Assim, pude compreender que, nessas tomadas de posição, esses sujeitos atribuem ao Pibid um lugar que se revela como uma experiência que foi fundamental no seu processo formativo pré-serviço e em sua constituição docente.

Diante disso, pode-se inferir que o Pibid foi uma referência na formação desses sujeitos, pois a experiência de participação no programa se estendeu à formação em-serviço, permitindo a eles (re)pensar, (re)formular e (re)significar suas concepções, o que incide em suas práticas de ensino-aprendizagem de E/LE.

Em face desse deslocamento no processo formativo exposto nas discursividades aqui analisadas, a presente pesquisa aponta para a defesa da continuidade e da ampliação do programa, para que as práticas pedagógicas na escola e na universidade continuem em diálogo e, assim, outros licencia(n)dos possam também vivenciar essa experiência. Nesse sentido, acredito que esta dissertação se configura como um manifesto em prol do Pibid, da formação de professores de língua espanhola e de seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, um dos resultados encontrados no gesto de interpretação aqui realizado me permite (d)enunciar que, nas escolas e em suas instâncias superiores, existe uma desvalorização do docente de E/LE, uma segregação, um preconceito, uma negligência, um desinteresse, uma ausência de responsabilidade e uma indisponibilidade para desenvolver o trabalho, que criam obstáculos e dificultam a ação dos professores que participam do programa. Consequentemente, essas tomadas de posição comprometem o seu objetivo de promover a integração entre a educação superior e a educação básica das escolas estaduais e municipais.

Outro resultado aqui encontrado se refere à denegação do Curso de Letras como espaço de formação, pois, ao construírem suas representações sobre o Pibid, a falta de identificação com a licenciatura (Curso de Letras) vem à tona para que se possa enunciar sobre o Pibid como um programa que se apresenta como um espaço em que se sentiram interpeladas a ocupar essa posição. As egressas também revelam uma tensão, no que tange à dicotomia teoria e prática, e se inscrevem na prática via Pibid como legitimadora da formação, revelando uma imagem de Curso de Letras como um espaço de formação lacunar que proporciona apenas saberes teóricos, que oferece um ensino-aprendizagem de E/LE insuficiente para o exercício da prática, que não incentiva a pesquisa e, tampouco, a formação continuada. Nesse sentido, o Pibid passa a incidir no imaginário dessas professoras, no que tange ao Curso de Letras. A possibilidade de

ressignificação que o Pibid oportuniza, afeta, assim, sua constituição como professoras de E/LE de forma a denegar esse espaço de formação.

Ainda me sinto interpelada a circunstanciar os demais resultados obtidos com alguns objetivos do programa, pois entendo que, “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares” (ORLANDI, 2013, p. 40), inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, onde ocupam um lugar de entremeio, instaura uma tensão entre eles e os professores mobilizados para serem seus coformadores, visto que esses ocupam posições nem sempre favoráveis nas relações de poder-saber que se estabelecem.

Assim, ao lançar um olhar outro sobre o programa, a partir das vozes daqueles que vivenciaram essa prática social (MOITA LOPES, 2006), ancorada no entremeio teórico da LA, ADF e do Círculo de Bakhtin, pude compreender melhor a incidência do Pibid no processo de formação pré-serviço dos professores de E/LE ao observar os aspectos supracitados, refletir sobre eles e problematizá-los neste trabalho, que se caracteriza como um ato responsivo e responsável (BAKHTIN, 2011) em relação à sociedade e para com a sociedade.

Enquanto pesquisadora, professora de E/LE e egressa do Pibid, acredito que minhas inquietações se materializaram politicamente neste trabalho, que não almejou esgotar sentidos sobre o programa e sua incidência na formação docente, mas sim produzir sentidos para dizeres futuros sobre essa política educacional, pois, como sujeito que, em seu devir, se constitui no/pelo outro, desejo que a discursividade por mim aqui construída seja revozeada, atravessando dialogicamente discursos outros para se colocar em batimento com os saberes daqueles que vivenciam as práticas sociais, dentre elas o Pibid.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 1, 2015.

ARAÚJO, P. S. **Crenças e experiências de professores no Pibid de Língua Inglesa: interação e ressignificação?** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 1975. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP, 2002.

_____. **M. Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

_____. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014. (Publicação Original 1929).

BALADELI, A. P. D. O Pibid na formação inicial do professor de Língua Inglesa: Em busca do paraíso perdido. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 5, n. 2, p. 240-250, 2014.

_____. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores. ALAB. p. 11- 23, 2005.

BORGES, M. C. et al. A formação de professores na UFTM: o Pibid como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.

BRAIT, B. Interação, Gênero e estilo. In: PETRI, D. (Org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanistas, p. 125-157, 2003.

_____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006

BRASIL. **Decreto nº 7219** - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências, 2010.

BRASIL, CAPES. **Pibid**—Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Publicado em, v. 3, 2008.

BRASIL, MEC. **Portaria Normativa nº 38**, Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, 2007.

_____. **Portaria Nº 46**, - Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, 2016.

BRITO, C. C. P; GUILHERME, M. F. F. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. **Cadernos Discursivos**, v. 1, n. 1, p. 17-40, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.

_____, A. S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: _____. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, p.3-24, 2005.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. IN: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, MCG **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010.

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2015. 437 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2015.

EL KADRI, M. S. English language teachers changing identities in a teaching practicum: Pibid and {Coteaching| Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning. **PhD thesis, Universidade Estadual de Londrina, Londrina**, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola. 157p. 2009.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100009>

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008. 311 f. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC/LAEL, São Paulo, 2008.

_____. Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada. **Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos**. Curitiba: Appris, p. 59-78, 2011.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise, CRUVINEL, Maria de Fátima e KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). **Análise do Discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 9-34, 2001.

JUSTINA, O. D. **O papel da supervisora de área na coformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)-Língua Inglesa**. 2016. 176 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition*:(E) merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. <https://doi.org/10.2307/3587197>

_____. *Toward a postmethod pedagogy*. **TESOL quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. <https://doi.org/10.2307/3588427>

_____. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

_____. **Cultural globalization and language education**. Yale University Press, 2008.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. _____. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão, v. 2, p. 353-376, 2001.

MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>

MELO, A. T. S. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – PUC-Rio, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, p. 190, 1996

_____. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Mercado de Letras. p.29-57, 2003.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Branca Fabrício... [et al.]; MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2006.

NERES, F. P. T. J; NICOLAIDES, C.S. Promovendo a autonomia sociocultural de professores de inglês em formação inicial no contexto Pibid/CAPES. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 311-338, 2016. <https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.38393>

ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 1ª ed. São Carlos: Claraluz. 75-88, 2005.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Pontes, 2006.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes. 149p, 2013.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**./organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani...[et al] – 3º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) **Papel da memória**. Campinas, Pontes, p.49-57, 1999.

_____, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

_____, M. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 1975. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 4ª ed, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (ed.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, p. 67-84. 2006.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: lingüística e a política de representação. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, p. 71-76, 2003.

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 149-168, 2006

ROBERTSON, R. **Globalização: teoria social e cultura global**. Editora Vozes, 2000. <https://doi.org/10.4135/9781446280447>

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro**. Coimbra, Centro de Estudos sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios. p. 109-118, 2004.

SERRANI, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão**

no campo aplicado. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras. 231-261. 1998a.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. 143-167, 1998b.

SERRANI, S. M.. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto. 281-300, 1999.

SERRANI, S *et al.* Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2001.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, n. 12, p. 12, 2008.

APÊNDICES

Apêndice 1

O Roteiro AREDA

Este questionário foi preparado por Rayanne Márcia Finholdt Prado, mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, trabalhando sob a supervisão da Prof. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU). O objetivo da pesquisa é investigar como o Pibid é representado nos dizeres de sujeitos que, durante a sua formação pré-serviço foram participantes do programa e, posteriormente, se constituíram professores de E/LE.

Alguns pontos importantes:

- a) Não é necessária a sua identificação.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser respondido em português.

Muito obrigada por sua colaboração!

Rayanne Márcia Finholdt Prado

Apêndice 2

- 1) Diga um nome fictício, sua idade atualmente e a idade que ingressou no Curso de Letras.
- 2) Quais foram as razões e circunstâncias que te levaram a decidir pelo Curso de Letras?
- 3) O que o (a) levou a escolher a língua espanhola como habilitação no Curso de Letras?
- 4) Em quantos anos você concluiu sua graduação? E por quantos anos participou do Pibid? Em qual período iniciou a sua participação no Pibid?
- 5) Além do Pibid, você tinha outras atividades paralelas quando cursou o Curso de Letras? Quais (trabalhava, estagiava, era voluntário, etc.)?
- 6) Como você descreveria a trajetória de sua formação no Pibid?
- 7) Como você avalia a sua formação em língua espanhola na universidade? Por quê? Qual é o impacto do Pibid nessa formação? Por quê?
- 8) Quais dificuldades você encontrou em sua formação inicial? Por quê? De que forma o Pibid contribuiu com sua formação inicial para a docência? Quais foram os principais aspectos?
- 9) Quais foram as contribuições de seu(ua) coordenador(a) para a sua formação inicial? E quanto aos supervisores, de que forma contribuíram? Como era a sua relação com ambos?
- 10) Como se deu sua produção científica durante a sua participação no Pibid? Explique.
- 11) Quais são suas melhores lembranças de sua participação no Pibid? E as piores lembranças? Justifique as respostas.
- 12) Houve momentos nos quais você pensou em desistir de sua participação no programa? E quanto ao Curso de Letras? Por quê? O que o (a) levou a reconsiderar?
- 13) Caso tivesse oportunidade, você substituiria o Pibid por uma iniciação científica ou algum outro programa de extensão? Por quê?
- 14) Em sua opinião, como se configura o ensino de língua espanhola na rede básica de ensino?
- 15) Como você visualiza o papel do (a) professor (a) de língua espanhola hoje na escola de educação básica?

- 16) Você se considera um professor comprometido com as políticas educacionais? Por quê?
- 17) Atualmente você se considera um professor pesquisador de sua prática? Como você aplica os resultados de suas pesquisas nos processos de ensino-aprendizagem?
- 18) Após a graduação você teve dificuldades quanto a sua formação? Qual o papel do Pibid para a superação dessas dificuldades? Explique.
- 19) Fale sobre seu percurso profissional após graduar-se no curso de Letras. Em relação ao Pibid, quais foram as contribuições para a sua formação em-serviço?
- 20) Como você relacionaria a sua formação docente antes, durante e depois de sua participação no Pibid? Qual é o impacto do Pibid na sua vida profissional e pessoal?
- 21) Para você quais as contribuições que o Pibid tem trazido para a formação docente? Cite seus pontos positivos, bem como os pontos que devem ser aperfeiçoados.
- 22) Você acredita que o Pibid deveria continuar? Por quê? Quais são as contribuições do Pibid para a formação pré-serviço daqueles que hoje se encontram na graduação?

ANEXOS

Anexo 1

Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA

As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram retiradas de Guilherme (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).

...	Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo
?	Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	Indica forte ênfase
,	Descida leve sinalizando que mais fala virá
.	Descida leve sinalizando final do enunciado
-	Não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase em sílabas, palavras ou frases
ah, eh, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, uhum	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
{ }	Risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.
[]	Nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos
<i>Butterfly</i> :	Palavras em línguas estrangeiras
“Entre aspas”:	Discurso direto

Anexo 2

Transcrição dos Depoimentos AREDA

ROTEIRO AREDA – 01

Questão nº 1 Ah... meu nome é Vitória, eu tenho, atualmente eu tô com 23 anos e eu ingressei no curso de letras com... 16 para 17 anos. Eu deci-, é, questão nº 2 eu decidi, ..., é... escolher o curso de letras ahm... no ensino médio quando eu pensê-, quando eu comecei a me questionar que curso que eu ia fazer, éh..., curso pelo qual eu iria prestar o vestibular e... e aí eu fui perce-, presta, prestando atenção nas disciplinas que eu gostava mais e eu percebi que eu gostava muito de português e... de literatura, e gostava muito de aprender idiomas, saber essa questão da linguagem sempre me interessou muito, então foi aí que eu comecei a pensar em fazer o curso de letras. A ideia de ser professora veio junto, mas eu tive uma certa resistência em relação a isso, só depois de, um, né, ao longo da graduação que eu fui me adaptando melhor à ideia de ser professora e escolhi o curso de espanhol porque, ..., ahm..., eu sempre gostei, sempre tive vontade de aprender espanhol e tinha que escolher entre inglês e espanhol na universidade que eu prestei e... o espanhol foi o que mais me atraiu.

Questão nº 3 Eu já acabei meio que respondendo na pergunta anterior, é, eu escolhi o espanhol como habilitação porque eu sempre tive vontade de aprender o espanhol e..., e aí eu tinha que escolher é, a universidade onde eu prestei vestibular tinha que escolher entre inglês e espanhol e entre essas duas línguas o espanhol era o que mais me interessava, e..., era diferente e a ideia de estudar uma língua, um idioma diferente daquela língua estrangeira que eu tinha estudado ao longo da escola inteira era uma ideia bem atraente, então eu acabei escolhendo o espanhol.

Questão nº 4 É... eu me formei em..., levei 5 anos para concluir o curso de letras, atrás, ou seja, atrasei 1 ano, ..., e..., minha participação no Pibid durou, ..., eu ingressei no Pibid como bolsista em 2011, quando eu tava no 2º ano de graduação e concluí..., na, no último ano que eu, ..., que eu formei, ..., 2014, então foi 11, 12, 13 e 14, eu fiquei 3 anos no Pibid, ingressei em 2011 e concluí em 2014, mas aí depois em 2015, depois de formada, eu ingressei novamente no Pibid como, éh, supervisora, aí foi mais um ano de Pibid.

Pergunta nº 5 Éh..., Durante minha participação no Pibid eu não tinha nenhuma outra atividade, nem trabalho, nem estágio, apenas, éh..., me ocupava com os estudos de graduação e o Pibid.

Pergunta nº 6 A minha trajetória de participação no Pibid foi bastante interessante, deu para perceber bastante a minha evolução, que quando eu entrei em 2011, quando eu entrei no Pibid, eu..., éh..., muito, muito tímida e tinha um medo enorme, um pavor de sala de aula. Tanto é que a ideia de ser professora era bastante complicada para mim. A relação com o curso de licenciatura era conflitante. Éh, Então com o... com o... ah... quando eu comecei a participar do Pibid eu tive que ir para sala de aula, éh, na época a gente, eu e as outras bolsistas, a gente trabalhava com oficinas de espanhol, éh, para alunos do fundamental e..., era uma realidade ahm... diferente das que eu tinha presenciado até então nas escolas então, no começo foi apavorante, mas o contato com a

sala de aula foi muito bom porque me ajudou a enfrentar éh, muito dos meus medos e superando muitas limitações em relação à questão de me formar, de da minha formação como futura docente, então, éh ao longo dos três anos de participação no Pibid eu fui desenvolvendo bastante esse lado de, ..., éh..., de enfrentar o medo de sala de aula, de ter uma noção maior de começar a ter jogo de cintura, de lidar melhor com os alunos, de ver o que funcionava, o que não funcionava, e no final, no último ano de participação do Pibid a gente tava bem mais ahm... .., como se diz, hum..., mais entrosada com a sala de aula, não era mais um bicho de sete cabeças, então minha participação no Pibid me ajudou muito a evoluir.

Pergunta nº 7 Ah... como que eu avalio a minha avalia, a minha formação, ..., em língua espanhola na universidade, eu acho que, ..., acho que... ((...)) uma formação boa ahm... no comê-, assim, a gente efê-, enfrentamos (sic) muitas dificuldades éh em relação a falta de professor, no começo quando entrei, no primeiro período não tinha nenhum professor de língua espanhola, então nós ficamos uns dois meses sem ter aula e... a questão do espanhol é um pouco complicado porque como ..., não tem, não tinha, quando era pior, não tinha espanhol na educação básica, nós entramos na universidade éh... sem saber nada do espanhol. Se você não buscou um curso antes, um curso de idiomas então o estudo do espanhol na universidade vai desde o começo e aí... éh..., enfim, ..., e se não for buscar... além, daquilo que está em sala de aula, éh, a formação não vai ficar muito, não será muito, ..., tão, éh..., tão ampla, então, lembro que eu, como eu fiquei apaixonada pelo espanhol quando eu comecei a estudar na universidade, éh, e espanhol foi a disciplina que eu mais gostava, a aula que eu mais gostava, e a disciplina que eu mais empenhava, então eu mesmo busquei, desde o primeiro período a estudar bastante fora das aulas, eu passava bastante tempo estudando e praticando, tanto é que eu comecei a fazer um curso a parte, um curso de idiomas, paralelo com a universidade, então, eu sempre fui, empenhei bastante com o espanhol, porque desde o começo eu percebi que era aquilo que eu queria, era com aquilo que eu queria trabalhar quando me formasse. Então eu me dediquei bastante e por conta da minha dedicação também além da...éh... das aulas, dos professores, projetos, éh, acho que foi bom por causa disso, pelo meu interesse e pelo meu empenho (respiração profunda). Continuação à pergunta anterior, éh..., Continuação à pergunta anterior, éh..., a questão do Pibid na minha formação de língua espanhola foi fundamental, porque eu com Pibid, é, eu tive a oportunidade de estar em contato com a língua espanhola na sala de aula, eu tive, é um contato muito maior do que eu poderia ter, só os estágios que são dados ocorrem só nos últimos períodos do curso não seriam suficientes, então, com o Pibid, éh, esse contato com o espanhol foi, foi bem maior, mais amplo, e eu pude vivenciar muita coisa relacionada ao ensino de língua espanhola que me ajudou MUITO, muito, muito, eu formei e foi fundamental, se eu não tivesse tido essa participação do Pibid em língua espanhola acho que... talvez... eu... ter-, estaria bem mais despreparada,..., pois que da minha formação.

Pergunta nº 8 Éh...as dificuldades que eu encontrei no início da minha formação, ..., ahm, foi o que eu já disse anteriormente em relação ao medo de sala de aula. Quando a gente, ..., passa de aluno para professor a gente deixa de ser aluno para ser professor, a gente, é uma mudança muito, éh, significativa, então, tem, o olhar muda, o olhar para sala de aula muda, então..., eu acho que é bem conflitante, acho que assim, para qualquer pessoa, e..., o..., meu pavor por sala de aula era muito grande e..., uma insegurança muito grande de, ah..., em rela, forma de lidar com aluno, de me fazer professora mesmo, então acho que a maior dificuldade foi essa, de lidar com sala de

aula, de aceitar ideia de que eu seria professora e teria que lidar com essa realidade, e..., nisso o Pibid foi fundamental, porque..., o contato com sala de aula, se não fosse pelo Pibid, eu só teria na ..., éh., nos estágios, e o estágio, é só nos últimos períodos, então, acho que era a partir do 5º só, então eu..., eu teria contato com sala de aula muito tarde, então com o Pibid eu comecei a..., estar com sala de aula no 2º pe-, no 2º ano já, no 3º período de graduação, quando eu ainda estava novinha, com 18 anos, e aí quanto mais cedo, (respiração) foi melhor para mim para eu já quebrando barreiras, ahm... então, quando chegou lá no estágio, no 5º período, eu já tinha uma familiaridade né, é, hum... significativa, por conta do Pib-, uma familiaridade significativa com a sala de aula por conta do Pibid, mas..., as dificuldades eu fui enfrentando até o final do... éh, até o último período. Complementando, outra coisa também interessante foi a questão da, da dessa ideia da prática que o Pibid nos proporciona, porque a gente vê teoria, teoria, nas aulas pedagógicas do curso, mais, teoria é uma coisa, prática é outra, muita coisa que a gente via nas aulas não funcionavam na sala de aula, porque cada, cada, cada, sala de aula é uma realidade muito diferente da outra então a gente acaba criando nossas próprias respostas para os problemas ali, éh..., no momento de sala de aula mesmo, vindo do próprio, do próprio meio ali, então, lidar com a prática foi, enfim, fundamental.

(fica inaudível até 1m59s) ... E ela ia nos orientando. Em relação à supervisora, também, ahm... havia esse diálogo, éh..., é um trabalho conjunto, então nós ajudávamos a supervisora e as supervisoras porque eu tive várias supervisoras ao longo da minha participação e... a gente era tudo um trabalho realmente em equipe e equipe éh..., a preparação de aula, as conversas sobre, discussões sobre a questão dos problemas que surgiam na sala de aula, formas de trair, atrair os alunos para aulas, então era muito em equipe, não era nada, éh, distante essa relação de professor, supervisor, bolsista, coordenador. É, retomando, a questão do Pibid, éh..., a pergunta 9 sobre ... a contribuição da coordenadora e da supervisora pra minha formação inicial é... a contribuição delas foi fundamental. A minha participação no... no programa porque (suspirou) ... por contadas orientações que elas nos davam para gente, para as bolsistas. É... a gente sempre levava os problemas que estávamos tendo em sala de aula, nas oficinas e aí havia essa orientação da coordenação e também da supervisão, sobre essas situações, problemas que aconteciam nas nossas práticas, então isso... é... ajudava a gente a saber como lidar com esses problemas. E também tinha muita orientação da... da coordenadora em relação da... da preparação das aulas, de como a gente poderia trabalhar, com aquele público de, de, pré-adolescentes e adolescentes, é..., e como a gente era, como eu, eu as outras bolsistas éramos ainda ... como que fala... é, iniciantes nessa questão da sala de aula então... a gente precisava muito de orientação e tinha muito isso, tinha muito diálogo, então.... e outra também a contribuição foi que... elas incentivavam muito na parte de produção científica.

10, sobre a produção acadêmica, produção científica, durante o Pibid, é..., foi a partir do Pibid que eu comecei a ter contato com isso, com participação em eventos para apresentar trabalhos, até então eu não... não tinha feito isso antes durante os períodos da faculdade e... eu não sabia quase não sabia nada, como fazer um projeto, como é... escrever um artigo, é... as normas, eu não sabia muito bem, então, como apresentar trabalhos em eventos, então foi com o Pibid que eu iniciei isso, se não fosse o Pibid eu ia ficar muito perdida em relação a isso, então, sempre houve esse incentivo, a gente tinha que participar de eventos acadêmico e científicos e nos quais a gente tinha que apresentar trabalhos sobre a nossa experiência no projeto, então ... foi aí que eu

comecei, foi no Pibid que eu comecei a... a... produzir mesmo. E... e como isso, era bem, era bem intenso, pelo menos no.. no primeiro ano da minha participação no projeto foi bem intenso, a gente participou de muitos eventos e a gente produzia muitos resumos e trabalhos e nos outros anos também da minha participação também ocorreu mas foi menos intenso que no meu primeiro ano de participação. Então, foi com o Pibid que eu iniciei mesmo, que eu comecei a pensar o que era apresentar trabalho, porque a importância de se realizar trabalhos, pesquisas, enfim, relacionadas aos temas aí, educação, enfim, e com isso, o, o, produção, minha produção, deslanchou bastante.

É, pergunta 11, meus melhores, minhas melhores lembranças e as piores lembranças da minha participação no programa. É... as melhores lembranças (silêncio de 4 seg.) foi .. era quando tinha trabalho em equipe. Isso era muito bom, quando a gente se, eu e as outras bolsistas nos reuníamos para... para preparar as aulas, para preparar material didático, sequências didáticas, e havia uma troca ali de conhecimentos, de experiências muito boa e isso foi fundamental pra pre-, com-, para fortalecer essa questão de trabalhar em grupo ahm.. Também melhores lembranças... também... acho que em relação, as aulas mesmo, quando eu estava em sala de aula, acho que foi na sala de aula que aconteceu os melhores momentos e os piores momentos, como no início da minha participação em 2011, é, foi um pouquinho, para mim foi um pouco mais difícil porque, por questões pessoais mesmo, por timidez, e... por... não conseguir é... me dar muito com público, então, ah... esse início em sala de aula quando a gente dava oficinas para alunos do fundamental, esse contato e como eram alunos bem ahm... difíceis assim de se lidar, então esse começo foi um pouco sofrido. A mesmo, que, graças a Deus eu tive ajuda das outras participantes então, mas eu lembro de um, da primeira aula que eu tive que dar praticamente sozinha porque as outras participantes, a maioria das outras participantes é, faltaram, e eu que tinha preparado a aula, a sequência didática, então eu tive que dar, iniciar a aula sozinha, então foi bem difícil para mim, como eu não tinha experiência nenhuma, era muito nova e , enfim, insegurança, então ao mesmo tempo que foi doloroso foi bom porque aí que eu comecei ah... , ah..., ah... , como é que fala, a experi-, experimentar mesmo, vivenciar aí o papel de professora. Aí tinha momentos muito difíceis mesmo de professora com os alunos, desinteresse deles, às vezes assim agressividade deles na forma de falar é..., descaso com, para com as nossas atividades, coisas que a gente levava para eles, eles não mostravam interesse, é,, eram bem relutantes, então, essa questão de tentar motivá-los para aprende, aprendizagem da língua espanhola era bem sofrido mesmo assim, a gente tinha que se desdobrar bastante, a gente se desgastava muito preparando uma aula pensando como, qual seria a melhor forma de trabalhar com eles e chegava na hora e.... havia aquele descaso, então isso era bem frustrante assim, me fez pensar bastante se eu queria aquilo para minha vida, mas ao mesmo tempo foi bom porque ... experiência, né, então ,, de qualquer forma foi bom também. Outra... outras lembranças boas também eram as participações de eventos científico acadêmicos, eram outros momentos que eu aprendi muito. Então, a todo momento que houve essa aprendizagem foram, é, são lembranças boas.

Pergunta 12 É...sobre se eu já pensei em desistir do programa, do Pibid, ou do curso de letras e o que me fez voltar. Ahm... eu pensei, no primeiro ano da minha participação, eu pensei, pensava várias vezes em desistir do programa, porque, é,, eu era muito insegura, muito tímida, então... curso (atropela palavras) eu vivia em conflito com curso de letras durante toda graduação principalmente por essa questão, porque eu gostava muito do curso, do Pibid, ao mesmo tempo eu não sabia se eu ia conseguir ser professora, por causa da minha dificuldade mesmo de lidar com público, enfim, é,

então... no primeiro ano da minha participação no programa... é... como estar em sala de aula era bem ... como que eu posso dizer.... era meio conflitante para mim, então eu pensava, eu pensei várias vezes em desistir, e também essa questão de trabalhar em grupo, as vezes eu achava que eu não conseguia trabalhar em grupo, e sempre, as coisas que a gente fazia tinha que ser com ajuda das outras participantes, então, por essas questões eu pensava as vezes em desistir. Do curso também, foi por causa desse motivo, de achar que talvez eu não tivesse perfil para ser professora. Me assustava muito, formar, de estar em sala de aula, eu sempre fui muito insegura em relação a isso. Ahm... mas eu não desisti, nem do programa, nem do curso, porque ...é... eu amava o curso de letras, e, era apaixonada pelo ensino de língua e era aquilo que eu queria, não conseguia me ver fazendo outra coisa. É, então, ao mesmo tempo que eu amava, eu tinha essas... esse conflito. Então eu não desisti, porque eu senti, eu sabia que aquilo era meu caminho, é, trabalhar com a linguagem, enfim, e depois, também, depois dos próximos anos, depois do primeiro ano de participação no programa eu fui me acostumando e ganhando mais confiança em estar em sala de aula, principalmente em muitos momentos eu tive que dar aula sozinha então, eu vi que eu conseguia e que eu tava melhorando, então eu não desisti do programa porque estava me ajudando bastante e não desisti do curso porque eu pensava que eu conseguiria sim ser professora. Uma coisa que eu esqueci de falar que serve tanto para... para essa última pergunta que eu respondi, de desistir e da, das, lembranças ruins do programa é a questão da falta de alunos. É... como o espanhol não estava na aula curricular, era, era, extra horário, o espanhol no ensino médio então o público era sempre restrito, era muito pequeno, então essa desvalorização da língua espanhola também era bem desmotivante. Ah! Outra coisa também é que ano passado, na escola onde eu dava... escola pública onde eu dava aula de espanhol no 6º horário, a própria direção, é, disse uma vez para mim que o, que no próximo ano não ia querer, não ia ofertar o espanhol porque só dava dor de cabeça. Essa questão de ter que oferecer a disciplina, o 6º horário, e ter aluno, inspetor ir na escola, e não sei o que, e ficar cobrando então a dire-, a própria direção via como um problema, como uma dor de cabeça a mais. É... “ah, ano que vem eu não oferecer outra vez espanhol porque só dá problema, esse tanto de essas mudanças aí que, que são feitas de uma hora para outra, na oferta de língua espanhola”, então, essa desvalorização mesmo,

Pergunta 13 sobre, se é, se eu desistiria do Pibid para participar de algum programa de bolsa. É... eu acho que eu cheguei a pensar nisso, mas eu não quis trocar por nenhuma iniciação científica ou outro programa porque eu acho que, eu pensava que p Pibid era o melhor para mim, porque ele realmente me ajuda, me ajudando muito a ... a superar muito das minhas dificuldades dificuldade em relação em estar em sala de aula. Então acho que era o projeto assim que mais ajudava a gente a fortalecer nossa formação mesmo, como futuros professores. Porque a iniciação científica era um trabalho solitário, de estudos, também seria bem produtivo para mim e para meu currículo, mas eu achava mesmo que, é, o Pibid, ele tinha uma carga maior assim para mim... principalmente porque a gente lidava muito com... com situações que iriam ser o... o nosso futuro: produzi, é preparar aula, produzir material didático, é, pensar estratégias para lidar com problemas em sala de aula, na escola, a ter contato com aquela realidade que seria o nosso futuro ambiente de trabalho, então e, teve também a questão pessoal da insegurança e da timidez então eu achava que o Pibid era o melhor para mim mesmo, então eu não troquei por nenhum outro programa por causa disso, eu pensava que seria bom para avaliar. Eu fiquei muito tempo no Pibid, então eu poderia ter mudado um pouco, para ter mais experiência, mas eu acabei não mudando não.

Pergunta número 14 Como que o espanhol se configura na educação básica na minha opinião é... é bem complicada esta situação do espanhol na Educação Básica porque primeiro: desvalorização muito grande da do da língua estrangeira de modo geral, mas principalmente do espanhol, é... e quando eu formei assim foi, foi ainda a minha percepção em relação a isso foi ainda maior. Ano passado, enfim foi meu primeiro ano de trabalho eu comecei eu dei aula de espanhol na escola pública só que era 60 horário, então... eu tentei fazer o melhor trabalho possível pra poder manter aqueles alunos que demonstraram interesse, Mas é, o ensino de uma língua estrangeira que é importante tanto para a questão é, do Enem da escolha do Enem, no Enem quanto, enfim, por os outros motivos é, eu oferecido assim no sexto horário e sabe como se fosse é o espanhol é como se fosse um acessório esse ano que eu também estou dando aula de espanhol e na escola onde eu trabalho, é uma mãe, teve um episódio, uma reunião de pais em que uma mãe falou para mim que o espanhol é visto, é, que o filho dela e ela veem o espanhol como algo acessório mesmo, que só tem uma aula por semana, Que é uma língua mais tranquila, a matéria mais tranquila então o filho não dá tanta importância pro espanhol porque tem outras disciplinas mais importantes o Espanhol é como se fosse um acessório, Então olha o discurso da... da... da sociedade em relação a isso ao espanhol então, há uma desvalorização muito grande muito muito grande, é, as pessoas não reconhecem a importância, é..., não só para questão do... do... do... do vestibular e do Enem, enfim, mas num... num... , ninguém se reconhece, os alunos não se reconhecem como latinos e que estão envol-, é..., rodeados de pessoas que fala espanhol, então não há uma valorização, há um preconceito muito grande é..., enfim, Então infelizmente esse é o quadro do ensino em espanhol

Pergunta número 15 É... acho que o papel do professor de língua espanhola na educação básica é justamente ir contra esse quadro de desvalorização e lutar por isso para que haja o reconhecimento da importância, da relevância do ensino dessa língua. É {pausa} então é o que eu tento fazer hoje, é muito desgastante, é frustrante tudo que a gente escuta em relação a esse preconceito mesmo, às vezes em relação ao espanhol, e é cansativo, e a gente e não, e mesmo assim continua o mesmo quadro: a hegemonia do inglês, a, o espanhol como acessório, então o papel do professor é justamente lutar o máximo para reverter esse quadro.

Pergunta 17. Se eu me considero uma professora pesquisadora da minha prática. Ahm... com certeza (risos) e eu afirmo isso porque, enfim, e como, é, esse ano começou a me, eu comecei a inquietar muito em relação ao ensino da língua espanhola, como foi, como esse ano eu comecei a dar mais aulas, muitas aulas de espanhol, dentro da grade, aula regular, é..., foram surgindo muitos problemas, dificuldades e que me fizeram questionar muito sobre a minha prática sobre como trabalhar em sala de aula como, é, tornar o espanhol atrativo, é..., e os alunos perceberem, reconhecerem a importância, então eu,

Comecei a... a ter muitas inquietações tanto é que é eu vou agora pretendo prestar o mestrado em estudos linguísticos e eu vou justam, meu projeto é justamente relacionado ao ensino de língua espanhola e...e vou tentar levar aí as minhas experiências Para que eu possa pesquisar, realizar uma pesquisa, baseada nisso e tentar realmente casar aí teoria prática para que haja um avanço, tanto das minhas práticas, quanto de outras pessoas, Enfim, então os próprios problemas em sala de aula é que que tão me levando a pesquisar nessa, sobre, enfim, a prática, das minhas práticas educacionais

Pergunta número 18 Eu acho que eu já falei bastante sobre isso, eu vou acabar sendo repetitiva, é... eu tive sim dificuldades diante a minha graduação, eu já falei sobre isso, é..., principalmente em relação ao meu medo ao medo muito grande que eu tinha de sala de aula devido a questões pessoais, enfim, é... eu ficava me perguntando se eu ia conseguir ser professora e até hoje eu acho que eu fico me sentindo, é... insuficiente em relação a minha prática, é, justamente porque não é nada fácil estar em sala de aula, então, era um medo muito grande que eu tinha, e como... o contato que a gente tem com sala de aula, assim, a faculdade não nos ensina a dar aula, a gente só vai aprender isso com nossas experiências, então, era muita teoria, teoria, teoria e como converter aquilo tudo em prática, então o Pibid nesse ponto foi fundamental, porque aí sim ele proporcionou momentos de prática, porque não graduação era muito limitado, era só estágio, os estágios eram muito rápidos e a experiência que eu ia ter no estágio era muito pequena, então o Pibid ele ampliou essas possibilidades aí de estar em sala de aula por um, por bastante tempo, por um tempo prolongado e lidando com as mais diversas, mais diversas tipos de situações em sala de aula, então ele foi me ajudando a superar esse medo, né,. “como superar o medo de estar em sala de, de estar em sala de aula? Estando em sala de aula”. Então, o Pibid me proporcionou isso.

E...Pergunta 19 É pergunta 19, a minha, a minha trajetória profissional depois da minha da minha formação, bom eu formei em 2014/2015 e eu comecei a trabalhar, eu comecei dando aula de inglês para crianças porque por falta de opção, eu não consegui, não conseguia, é... achar emprego nem na área de português e muito menos na área de espanhol, então o que me apareceu foi uma oportunidade de dar aula de inglês e eu acabei indo, porque realmente eu estava desesperada. Depois, logo, eu consegui aulas de Espanhol eu consegui seis aulas de espanhol numa escola pública só que era sexto horário, é..., Mas foi muito bom, logo essas aulas se reduziram a 4 aulas, Porque, por falta de aluno. Tinha, eu tinha três turmas, cada turma eram duas aulas por semana e uma turma não, não foi, não aconteceu, assim, tinha muitos poucos alunos e logo eles foram saindo por questões de deslocamento mesmo, porque era no contra turno. Então, eram alunos matutinos que tinham que voltar da escola à tarde para ter aula de espanhol, só para isso. Então esses alunos devido a essas dificuldades, deslocamentos, a questão do horário eles foram desistindo, e aí uma turma fechou e as aulas reduziram a 4. É...., e era muito bom trabalhar nessa escola e eu tinha uma liberdade muito grande eu não usava o livro didático, eu mesmo preparava material para as minhas aulas, eu tentava usar o que fosse possível para tornar as aulas bem, para tentar motivar os alunos, então eu, leva, eu usava os mais diversos recursos que eu podia usar {pausa}. É....e eu fiquei até o fim, até dezembro, com essas aulas de espanhol, e como eu era supervisora do Pibid, então eu tive muita ajuda das bolsistas, foi, conseguimos fazer um trabalho é... rela, muito bom mesmo, bem produz, foi bem produtivo. E... eu dei algumas aulas relacionadas ao português no ano passado. Esse ano eu consegui aulas de Espanhol numa escola particular e eu dou aula para crian-, para educação infantil, crianças de 3 a 6 anos que é um desafio muito grande; para o fundamental 2 sexto e sétimo; e também dou aula numa escola de idiomas. {pausa}. Bom, então esse ano tá sendo bem significativo em relação ao meu trabalho com a língua espanhola e... outra parte da pergunta era se o se Pibid se o Pibid me ajudou na minha formação. Bom, novamente eu volto a repetir é o Pibid me proporcionou muitas, é, experiências em salas de aulas. É, experiência com a prática, né, na faculdade é só teoria e o Pibid foi aí na prática, então, ele me ajudou nessa parte de com-, de tentar saber mais ou menos como lidar com o... com a minha... com a sala de aula mesmo

Número 20 - É a minha formação docente antes do Pibid era basicamente insegurança, muitas dúvidas e medos e receios e algumas crenças, ahm... durante a minha participação no Pibid a minha formação ela foi se ampliando e se aperfeiçoando, um pouco conflituosa por causa do impacto da teoria e prática e a minha formação docente depois da minha participação do Pibid é... {pausa} bom, eu já falei muito sobre isso, o Pibid me contribuiu muito para minha formação. Então...{pausa} só tenho realmente {gaguejou} não só pontos positivos, tem pontos negativos também, mas {pausa} foi fundamental acho que se eu tivesse seu eu me imaginando assim é ter passado minha graduação sem a participação no Pibid eu acho que eu teria me tornado extremamente crua, sabe (risos), é se eu não tivesse tido {pausa} uma formação completa mesmo, uma formação realmente consistente.

ROTEIRO AREDA – 02

Meu nome é Maria, eu tenho 23 anos e ingressei no curso de letras com... 17 anos.

Pergunta número 2: {pausa para leitura da pergunta} O que me levou a decidir pelo Curso de Letras foi a identificação pessoal com o perfil do egresso ,,,, éh... e a vontade de lecionar. Até então, ainda não tinha escolhido em qual área eu desejava seguir como professora e eu encontrei no Curso de Letras o mais próximo ,,,, do que... eu tinha como perfil.

Pergunta número 3: {pausa para leitura da pergunta} O que me levou a escolher a língua espanhola na habilitação- com habilitação ao Curso de Letras {barulho externo} foi também a questão de afetividade. Eu sou descendente de espanhóis e... eu tive contato através do meu avô materno com a língua e quando eu tive a oportunidade de estudá-la de modo sistemático, eu fiz essa opção, entre a língua espanhola e a língua inglesa eu tinha mais afetividade com a língua espanhola, então eu optei por ela.

Pergunta número 4: {pausa} Eu concluí a graduação em 6 anos, éh... dos quais eu participei do Pibid por quatro. Eu iniciei minha participação no Pibid no 4º período {pausa} em set-, acho que foi em setembro de 2011 {pausa}.

A minha trajetória no Pibid foi..., de todo, tranquila, eu... tive com pessoas que me auxiliaram muito no meu processo de formação e... nós trabalhávamos em equipes que..., realmente, {pausa} se ajudava {pausa}. As meninas, durante o tempo que trabalhei com elas, todas nós tínhamos uma grande vontade de aprender mais e nos capacitar, então a gente tinha esse perfil de auxílio.

Pergunta número 7: {pausa para leitura da pergunta} Bom, o curso de língua espanhola na Universidade Federal do Triângulo Mineiro ela é...BEM {pausa} forte e BEM organizada. As professoras elas são capacitadas, elas são preparadas para o ensino e... todas elas trabalham com os alunos de modo... é como se elas entendessem a heterogeneidade da sala de aula, dos alunos, ainda que acadêmicos, elas auxiliam nas dificuldades, elas são professoras que... que realmente estão preparadas para o ensino de uma língua {pausa} mm..., que pode apresentar diversas dificuldades com a proximidade com a língua portuguesa.

Éh... pergunta número 8: {pausa para leitura da pergunta} Bom, eu tive como dificuldades, as dificuldades normais de um curso, ..., difícil que é o Curso de Letras {pausa} ahm... mas o Pibid... ele, ..., me ajudou nessas matérias pedagógicas, porque as matérias pedagógicas elas são vistas dentro da universidade apenas de modo teórico eh... pra que nós trabalhemos isso NOS ESTÁGIOS, mas muitas vezes nós chegamos nos estágios extremamente despreparados e O Pibid ele atua como um... catalisador dessas ideias que nós tínhamos nas aulas teóricas eh... e poderíamos desenvolver na nossa sala de aula lá no estágio, então o Pibid ele atua bem como essa, ..., com esse {pausa} SUPORTE, ..., de ideias, o Pibid...ele oferece uma ,..., uma liberdade muito grande de tentativas ,..., você pode tentar de VÁRIAS maneiras, de VÁRIOS métodos diferentes eh..., enfim, é um programa que promove uma liberdade de... de ensino que vale a pena a participação {pausa} {barulho externo}. Quanto aos supervisores, é interessante perceber a situação na qual... a língua espanhola se encontr-, o ensino de língua espanhola se encontra nesse período. Éh... geralmente são professores que eram HABILITADOS em língua espanhola, mas nunca ATUARAM como professores de língua espanhola, então você sentia uma certa DIFICULDADE E INSEGURANÇA em atuar como professor de uma língua estrangeira, então... e isso também AFETAVA a relação dos supervisores com os bolsistas, tendo em vista que como os bolsistas estavam se formando agora e o CONTATO com a língua era maior, então NATURALMENTE os bolsistas tinham mais NATURALIDADE em utilizar a língua alvo, enquanto os professores supervisores eles {pausa} eles tinham essa, ..., esse BLOQUEIO em utilizar a língua, era novidade pra eles também, então tinha uma certa dificuldade de relação até por...por motivos pessoais de, ..., “um aluno entende, ..., um aluno está se desenvolvendo melhor como falante de uma língua que EU sou habilitado a ensinar”, então as vezes tinha esse tipo de conflito.

Pergunta número 10: {pausa para leitura da pergunta} A produção científica durante o período de participação, ..., ela... é extremamente incenti-, ela é muito incentivada. Nós somos incentivados O TEMPO TODO a participarmos de eventos, de congressos, de... palestras, enfim, e..., produção de artigos, durante o tempo que eu estive no Pibid eu produzi dois artigos, um deles sendo publicado, então é bastante ativo a vida como pibidiana dentro da universidade, nessa parte de produção acadêmica.

Pergunta número 11: {pausa para leitura da pergunta} As minhas melhores lembranças são {pausa} a percepção dos resultados de alunos que EU SUBESTIMAVA. Eu entrava num grupo, eu me deparava com um grupo de alunos, que eu pensava “essas crianças elas NÃO VÃO se interessar pela língua espanhola, eu NÃO SEI o que fazer com elas” e eu entrava com... COM A MENTE FECHADA dentro desses grupos e a liberdade que o programa dá DE TENTATIVAS, DE ERROS, DE ACERTOS fez com que eu EVOLUÍSSE junto de grupos de crianças que eu pensava que não se interessariam E MUITO MENOS atingiriam os objetivos propostos dentro do ensino de língua espanhola.

Pergunta número 12: {pausa para leitura da pergunta} SIM, houve momentos que eu pensei em desistir da minha participação, tendo em vista A DIFICULDADE do... da SISTEMATIZAÇÃO do ensino de língua espanhola na cidade de Uberaba. É MUITO COMPLICADO, nós não temos apoio, a superintendência regional de ensino NÃO APÓIA, o município NEM SEQUER MENCIONA os professores de língua espanhola, os editais de...de processo seletivo para contrato de dois anos, eles geralmente pedem professores de PORTUGUÊS com habilitação em língua inglesa, os professores de

habilitação em língua espanhola eles nem sequer são citados ou convocados, o município ele não tem nenhum um projeto de ensino em língua espanhola, ainda que tenham os projetos de período integral nem nesses projetos a língua espanhola tem lugar, quando poderíamos trabalhar de maneira... lúdica com crianças de... do ensino fundamental 2, que elas são de... 10 até...13 anos, nós poderíamos trabalhar com elas nos projetos de... que..., enfim, envolvem os alunos de modo extra turno, muitos alunos ficam o dia todo na escola, alguns dormem na biblioteca, alguns dormem na quadra, a gente percebe que tem espaço para língua espanhola e, mas não tem apoio! não tem apoio nem do ensino estadual, nem do ensino municipal. Professores de língua espanhola eles enfrentam uma realidade muito difícil {pausa}. Quanto ao curso de Letras eu pensei em desistir sim por conta do desgaste que era trabalhar, estagiar, participar do programa e estudar para as provas. era realmente muito difícil. eu adiei a escrita do meu trabalho de conclusão de curso por diversas vezes, até que chegou meu prazo final e... eu tive que escrever um trabalho às pressas. éh... eu não estava realmente com cabeça para concluir o curso, mas eu reconsiderei, tendo em vista a qualidade do Curso de Letras da universidade na qual eu me encontrava eh... {pausa} e... a reflexão sobre... o tempo que eu já tinha passado na instituição, eu achava que era muito mais desgastante abandonar o curso, procurar um novo, do que me esforçar e terminar o que eu estava fazendo.

Pergunta número 13: {pausa para leitura da pergunta} Não, eu não trocaria o Pibid por uma iniciação científica porque eu entrei num curso de licenciatura tendo em vista {pausa} licenciar! depois do curso. então eu não tinha interesse em fazer um doutorado, o máximo que eu queria era fazer um mestrado para poder atuar dentro de sala de aula. Eu tenho vontade de fazer o curso de pedagogia e pós em gestão para poder assumir direção escolar, pra poder trabalhar com projetos, pra poder incentivar projetos, mas essa vontade ela foi desenvolvida durante o tempo que eu estive no projeto, durante o tempo que eu estive no programa. Éh...

Pergunta número 14: {pausa para leitura da pergunta} Conforme eu disse anteriormente, é muito complicada a situação do ensino de espanhol em Uberaba, no Triângulo Mineiro em geral, no ensino... público, devido à falta de espaço que a língua espanhola tem, ainda que o... a lei de diretrizes e bases, as OCEMS, elas incentivem o ensino de língua espanhola devido à proximidade dos... devido as relações fronteiriças do nosso país, não tem um espaço efetivo e regular para o ensino de língua espanhola, tanto no estado quanto no município {pausa}. Os únicos lugares que eu vejo que tem o ensino sistemático de língua espanhola são os Institutos Federais éh..., aqui em Uberaba eu me formei no Instituto Federal e foram três anos de estudo de língua espanhola com uma professora que era extremamente capacitada. Éh... só nesses contextos que eu vejo: em institutos federais, em escolas particulares, enfim, mas o ensino público, básico, ele não abre espaço para o estudo efetivo de língua espanhola. Ahm...

Pergunta número 15: {pausa para leitura da pergunta} Como um... um docente {pausa}, usando de modo forte a palavra opri- oprimido. Os professores de língua espanhola da educação básica são oprimidos, tanto pelos próprios colegas, que subestimam a... a necessidade do ensino de língua espanhola, pelas coordenações escolares. São poucas as coordenações escolares QUE ENTENDEM a importância do ensino da língua espanhola, são... há... poucos registros de diretoras mesmo e diretores que apoiam o ensino de língua espanhola e que abraçam o Pibid. Nós fomos abraçados por apenas uma diretora, durante todo o período que eu estive no Pibid, uma diretora apenas de...

nós passamos por quatro escolas, apenas uma diretora é... perguntava pro grupo “olha, grupo, se vocês precisarem de algum apoio nós estamos aqui, éh...se vocês precisarem de som, televisão, *data show*, a gente providencia, porque a gente entende a importância do programa, a participação do programa aqui, os alunos gostam da língua espanhola, a gente queria... que vocês trabalhassem junto com o Pibid de química, com o Pibid de matemática, fizessem...”, então, assim, era diretora com uma visão de educação! é muito diferente e é muito difícil de encontrar aqui nessa cidade... esse tipo de visão de educação. Ahm...

Pergunta número décimo, número 16: {pausa e leitura da pergunta em voz alta} “Você se considera um professor comprometido?” Sim, eu me considero pela visão educacional que eu adquiri durante a participação no Pibid e também nos estágios. É... eu tenho... a capacidade de empatia para com alunos, então eu percebo as diferenças entre eles, eu consigo trabalhar de modo a ponderar essas diferenças.... eh..., enfim, até então tem dado certo. Ahm...

Pergunta número 17: {pausa para leitura da pergunta} Não, eu não me considero uma professora pesquisadora da... da minha prática, eu me considero uma professora mais técnica do que pesquisadora. É como se... o meu ensino ele fosse funcional, ..., ainda que ele promova uma reflexão nos alunos, os alunos eles têm... éh... pouco espaço pra... pra problematização da língua espanhola. Eu considero o meu... as minhas didáticas elas são mais funcionais. Ahm...

Pergunta de número 18: {pausa para leitura da pergunta} Justamente por ter entrado no Pibid muito cedo, eu não tive dificuldade, as dificuldades normais que são: timidez na sala de aula, falta de preparo de cronograma, dificuldade com preparo de...de diários, de planos de aula, essas dificuldades elas foram superadas no Pibid. Então, quanto a isso, não houve nenhuma dificuldade, as minhas dificuldades são ainda são do domínio do conteúdo eh... de encontrar uma área que... na qual eu me identifique pra poder seguir no meu processo de formação.

Pergunta número 19: {pausa para leitura da pergunta} Bom, eu sigo como secretária escolar, dentro da escola eu dou auxílio às professoras nos seus planejamentos e..., enfim, isso tem me auxiliado a essa segunda opção de carreira que eu tenho éh... pra que eu ajude as outras professoras a se organizar. Essa parte burocrática do ensino: diários, planos de aula, projetos. Então, isso é uma coisa que eu já tive... dificuldade, agora eu consigo ajudar, auxiliar outras professoras e outros professores.

Bom, pergunta número 20: Antes eu tinha, ..., como... como correto, o ensino tradicional de língua. Depois da participação do Pibid, eu percebi que é possível trabalhar de muitas formas com os alunos e, ainda assim, atingir os seus objetivos de ensino.

Pergunta número... 21: {pausa para leitura da pergunta} Bom, o Pibid ele tem quebrado a barreira da timidez de diversos alunos, a gente conhece bolsistas que eram totalmente travados e o Pibid ele ofereceu essa oportunidade do aluno se... se libertar dessas timid-, dessa timidez, desses problemas que tinham e conseguir desenvolver um perfil docente que acolha os alunos, que demonstre afetividade, receptividade, que entenda o aluno.

Pergunta número 22: Sim, o Pibid deveria continuar desde que houvesse mais apoio do sistema de educação público. a coordenação geral do Pibid, ela tinha que ser mais atuante de modo político. porque o problema do ensino de espanhol é um problema político, tendo em vista que as pessoas elas... os líderes, eles não entendem a importância do ensino de língua espanhola, então as coordenações, os... aqueles que encabeçam o projeto, o programa, eles deveriam ser mais atuantes de forma política.

ROTEIRO AREDA – 03

Um: meu nome é Ívia, eu tenho 25 anos e ingressei no curso de Letras com 18 anos.

Dois: o curso de Letras sempre foi uma segunda opção, ... , é, eu prestei vestibular em, ... , Comunicação Social habilitação em jornalismo numa instituição particular e depois eu fiz letras também na instituição pública é, depois de iniciar o curso na particular eu decidi mudar por vários fatores e letras sempre aparecia nos testes vocacionais e eu imaginava que eu ia gostar desse curso já que eu me identifico né com a área de humanas.

Eu escolhi a língua espanhola porque eu tive contato com esse idioma no ensino médio, na escola regular e também gostei muito, me identifiquei bastante com a cultura, enfim gostei demais e resolvi estudar no ensino superior.

Eu demorei 4 anos e 8 meses para concluir a graduação em letras português e espanhol e participei do Pibid durante 3 anos e 6 meses.

Sim, eu desenvolvi iniciação científica sem incentivo de bolsa na área de sociolinguística é, eu também fui monitora de disciplinas como língua espanhola 2 durante 1 ano, no caso 2 semestres, eu fazia curso de espanhol no central de idiomas da universidade, participava de grupos de pesquisa GEVAR e além disso tudo eu também trabalhava é, com montagem de corpora e também trabalhava fora como vendedora.

Eu descreveria minha trajetória no Pibid como de sucesso porque esse programa foi um divisor de águas na minha vida acadêmica porque depois que eu entrei no programa eu passei a entender então o que tava fazendo ali no curso de letras. Eu fui uma bolsista dedicada, desenvolvi vários projetos, me orgulho disso e tenho uma satisfação enorme de ter participado desse programa e sou eternamente agradecida ao Pibid de maneira geral por tudo que ele me proporcionou.

Bom, eu acredito que minha formação em língua espanhola pela universidade foi muito boa, mas além das próprias aulas que eu tinha na graduação eu também estudei no central de idiomas e isso fez muita diferença, então além das aulas regulares e da participação no Pibid eu também fazia aulas na central de idiomas. Bom, eu acredito que o Pibid contribuiu na minha formação especificamente em língua espanhola, é, por aumentar o contato, né, com esse idioma, aumentar aí o estudo, enfim, a pesquisa nessa área.

Bom, eu tive algumas dificuldades na formação e na minha formação inicial, né, acho que todo mundo, e uma delas foi a dificuldade de trabalhar em grupo e eu acho que o Pibid contribuiu muito nesse aspecto porque a gente desenvolvia várias atividades em grupo. Em segundo lugar o Pibid despertou o meu gosto pela docência, né, já que eu

vivi, experienciei várias, é, atividades que tiveram sucesso e isso me motivou muito como professora e eu acho que o Pibid também me incentivou muito na vida acadêmica em si, na produção científica, na participação de eventos, na troca de experiências e depois disso eu passei a valorizar mais essas atividades e a entender o valor delas na vida acadêmica, na vida de um estudante, de um professor.

A minha coordenadora contribuiu muito na minha formação, contribui muito até hoje, ela sempre foi uma fonte de inspiração e um exemplo que eu ainda sigo. Quanto aos meus supervisores eu tive, né, o contato com supervisores de vários tipos, desde que gostam de trabalhar até os que não gostavam. Eu sempre tive um bom relacionamento com todos, nós sempre trocamos muitas experiências, ensinamentos, minha relação com todos foi muito boa de maneira geral.

Bom, a minha produção científica dentro do Pibid foi boa, dentro do programa eu apresentei muitos trabalhos na modalidade pôster, publiquei muitos resumos, participei de vários eventos científicos, eu também tive a oportunidade de produzir e executar uma oficina no ensino médio, fiz várias apresentações artístico-, artísticas e culturais e também, ao final, consegui publicar um capítulo num livro do Pibid. Então, eu acho que foi boa.

As melhores recordações que eu tenho da minha participação do Pibid são em relação a apresentação de trabalhos, quando a gente participava de eventos científicos, quando a gente viajava, eu gostava muito. E as piores recordações são aquelas relacionadas com experiências negativas que eu tive com algumas professoras supervisoras que não correspondiam de fato assim ao que eu esperava, ao trabalho que a gente desenvolvia e isso me deixava muito frustrada e foram tempos difíceis.

Sim, houve momentos em que eu desanimei do programa, do Pibid em si, mas eu acredito que esse sentimento surgiu por imaturidade mesmo, por falta de experiência, por me deparar com situações difíceis que eu não sabia como reagir, mas esse pensamento foi reconsiderado, né, por várias razões: eu valorizava o programa, valorizava o grupo específico que eu estava que era o Pibid espanhol e eu valorizava as experiências também que o Pibid me proporcionava apesar de todos os problemas e dificuldades, então isso me levou a reconsiderar várias vezes a sair ou não do programa. Quanto ao curso de letras eu nunca pensei em desistir ou trocar de curso não, desde que eu ingressei em letras eu gostei muito e foi até o fim.

Eu não substituiria o Pibid por uma iniciação científica. No caso eu... fiz ao mesmo tempo as duas coisas, eu não sei se outras pessoas conseguiram fazer isso, mas na verdade eu deveria ter feito isso duas vezes, demorou para eu entender que eu era capaz de desenvolver os dois projetos.

Na minha opinião, o ensino de espanhol na rede básica é ruim. Por que? Porque não há uma valorização dessa disciplina, mesmo com a implantação do ensino de língua espanhola a partir da lei 11.161 de 2005, que define, né, que o espanhol seria implantado, como ele seria implantado, etc. Mas as escolas não cumprem isso, no meu ponto de vista isso acabou sendo uma jogada apenas política, né, você pode ver, no ensino infantil praticamente não fala-se em ensino de língua espanhola. No..., no ensino fundamental 1 escolas privadas, talvez você encontre, ensino fundamental 2 também acredito mais na existência em escolas privadas. Ensino médio, na rede pública você

encontra, mas as escolas que oferecem muitas não oferecem da forma correta e isso desestimula o aluno que acaba abandonando a língua espanhola ou acaba não completando o curso porque muitas vezes é oferecido no sexto horário, ou não vale nota, etc. Então eu acho que a situação não é boa.

Na minha opinião, todo e qualquer professor tem papel importantíssimo na formação do aluno na educação básica, seja ele de qualquer disciplina, então não seria diferente com professor de língua espanhola... é, que eu acredito que o papel desse professor além de ensinar o próprio idioma- idioma, é possibilitar que o aluno conheça outra cultura, é que ele se veja diante de diferenças de outras pessoas que ele entenda que ele não está sozinho no mundo. O papel do professor de língua estrangeira é esse, é ensinar o aluno a ler o mundo de outra forma, né, por outro idioma, por outra cultura, por, pelo olhar de outras pessoas, então é muito importante que esse professor exista e exerça o seu papel, né, como outro qualquer.

Sim, eu me considero uma professora comprometida com as políticas educacionais porque eu estou sempre lendo e documentos e artigos que, enfim, que as entidades têm produzido como a LDB de 1996, OCEMs, PCNs e a base comum curricular nacional como a escolha de livros pelo PNLT, enfim, estou sempre de olho.

Sim, eu me considero uma professora pesquisadora da minha própria prática porque eu tento aplicar resultados que eu obtenho nos trabalhos que eu faço de forma direta na minha prática né, no dia-a-dia como docente, como professora de língua espanhola. Um exemplo positivo disso foi o blog, né, eu tenho um blog que eu trabalho a língua espanhola com meus alunos, nos mais variados, é, lugares que eu passei e isso surgiu a partir de uma experiência que eu tive no Pibid e que foi muito positiva, que os alunos disseram que gostaram dessa experiência e depois eu vi que realmente é uma estratégia que realmente dá certo. É outras estratégias positivas que eu tive a partir do meu trabalho, é, no Pibid, por exemplo, foi o trabalho a partir de músicas, de jogos, de aulas mais lúdicas que eu uso e aplico até hoje eu sei que são estratégias positivas que geram bons resultados e que os alunos gostam.

Eu não tive nenhuma dificuldade depois que eu terminei a graduação para atuar na minha área, exceto a falta de oportunidade, né, a falta de emprego mesmo na área de ensino de língua espanhola. O Pibid contribuiu muito na minha formação e isso me deu muita segurança porque eu tive experiências ótimas e muito produtivas e enriquecedoras que não me deixaram é, ter nenhuma falha muito grande, digamos assim, na hora de atuar na sala de aula e tive muita segurança. Então, assim, eu acredito que a minha forma de atuar, minha didática foi toda moldada pela minha experiência que eu tive mesmo no Pibid.

Depois da graduação eu sempre trabalhei na área de língua espanhola. Então, eu atuei como professora em escolas de idiomas, em escolas regulares, ministrei aulas de língua espanhola em cursos técnicos, enfim, o Pibid contribuiu positivamente na minha formação. É, quando eu precisei passar por determinadas experiências eu já sabia de certa forma o que... que me aguardava, como que eu deveria agir, o que daria certo, o que possivelmente não daria certo, então o Pibid me proporcionou isso: mais segurança, mais oportunidades no caso para trabalhar com um material mais elaborado, e claro, mais conhecimento em relação ao conteúdo que eu leciono, que é a língua espanhola.

Bom, a minha formação docente antes do Pibid ela praticamente não existe porque quando eu passei no Pibid eu estava no 2º período, e assim, eu nem sabia o que... que era ser professora na prática, né, só na teoria, e durante, né, o que que eu posso dizer, que o Pibis causou um grande impacto na minha vida durante a minha participação no programa, porque ele me despertou para vida acadêmica, para a vida profissional, então, ao mesmo tempo que o Pibid me incentivou a estar no curso de letras, a permanecer no curso, ele me incentivou também a estar na sala de aula, a exercer a minha profissão, né, a..., me manter enfim nesse mundo docente e atualmente posso dizer que o Pibid me impulsiona a continuar na universidade, a continuar pesquisando e claro contribuir passando para outras pessoas o que eu sei, a experiência que eu adquiri. Posso dizer que o impacto do Pibid na minha vida é muito positivo tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

O Pibid contribuiu muito na minha vida profissional, né, porque melhorou muito o meu currículo e essa é uma questão que se reflete até hoje quando eu participo de processos seletivos em concursos, enfim, é, em qualquer processo que exista a análise de currículo eu estou respaldada porque participei de inúmeros eventos, apresentei vários trabalhos, desenvolvi vários projetos e isso, claro, é ótimo para qualquer estudante, então eu acho que o maior ponto positivo do Pibid é isso: é proporcionar para o discente a possibilidade de se desenvolver academicamente, claro, dentro da sala de aula, né, com a experiência vivida. Porque o que você aprende ali na prática você consegue levar para a parte acadêmica e, claro, lucrar com isso, a partir de trabalhos, né, enfim, melhorando seu currículo em todos os aspectos. Eu acho que o ponto negativo do Pibid é que o programa é muito grande, então às vezes quem participa do projeto sente um certo relaxamento que eu não sei se ele de certo existe ou se é causado por essa questão do projeto ser muito grande, então eu acho que ele precisava ser acompanhado mais de perto pelo órgão organizador, não sei, criar mais instâncias, mais hierarquias, para que isso não ocorra.

Sim, eu acredito que o Pibid deve continuar porque é um projeto excelente, é um programa de grande importância para as licenciaturas, para os professores, né, os futuros aspirantes professores, e os alunos que hoje estão envolvidos nesse projeto eu acho que eles têm mais oportunidades para se aperfeiçoar, para enfim, melhorar como um bom docente, um bom professor, e eu acho que essa oportunidade de vivenciar isso, de experienciar essa prática docente é ótimo, tanto o Pibid ele tem que continuar, ele não pode acabar.