



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

DÉBORA RODRIGUES DE SOUZA

**PROCESSOS DIALÓGICOS DE RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE
DO PIBID E RP EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2022**

DÉBORA RODRIGUES DE SOUZA

**PROCESSOS DIALÓGICOS DE RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE
DO PIBID E RP EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Educação, Cultura e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para o Exame de Qualificação, no âmbito da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza.

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2022**

S719p Souza, Débora Rodrigues de.

Processos dialógicos de reconstrução de identidade docente do PIBID E RP em língua portuguesa. / Débora Rodrigues de Souza, 2022.
148f.

Orientador (a): Dr^a. Ester Maria de Figueiredo Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 140 – 148.

1. Docente – Construção de identidade. 2. PIBID - Formações. 3. Formação de professores. 4. Educação e linguagem – Língua Portuguesa. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 370.71

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

DÉBORA RODRIGUES DE SOUZA

**PROCESSOS DIALÓGICOS DE RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DOCENTE
DO PIBID E RP EM LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
Avaliadora Externa

Prof. Dra. Claudia Vivien Oliveira
Soares Avaliadora Interna

Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza
Orientadora

Prof. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão
Suplente

AGRADECIMENTOS

Ebenézer! Até aqui o senhor me sustentou (1 Samuel 7:12).

Ao Deus que me deu tudo, o sim e o não. Bendito seja o teu nome!

À família. À minha mãe que é meu suporte em todos os ângulos, minha vizinha e as minhas mães na fé, minhas intercessoras, minha tia Deja, Dioneide, tia Lurdes, Minha tia Creide e tantas outras. Ao meu irmão que me fez e me faz enxergar que sou capaz de ir além do limite que eu estabeleço. Ao meu tio, meu paizão. As minhas primas, minhas irmãs.

Ao meu pai, que mesmo não estando aqui para ver onde cheguei, sei que estaria vibrando em cada detalhe. Te amarei para sempre.

Aos meus amigos, que nessa trajetória não soltaram minha mão.

A minha Mestre Juliana Alves. Sem ela essa história acadêmica tinha se finalizado há um tempo atrás. Quem tem uma Prof. Jú tem apoio, carinho, incentivo, dedicação e muita cobrança também, sem dúvidas, uma trajetória brilhante.

A Mariana Fernandes que me proporcionou construções acadêmicas lindas nesse meio tempo.

A minha orientadora Ester Figueiredo que com toda empatia, paciência e afeto não largou minha mão. Gratidão.

A banca que com altruísmo me ajudou a vencer etapas, com sapiência me levou mais perto do meu objetivo.

A Grazi, companheira de batalhas do mestrado, dona de uma paciência e sagacidade incríveis. Sucesso!

Aos colegas do PPGCEL, àqueles que diretamente e indiretamente fez parte dessa caminhada.

À FAPESB, pela concessão da bolsa, por período de um ano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Colaboradores do PIBID	35
Quadro 2- Formação para Iniciação a Docência (Professor coordenador/ supervisor/ bolsistas)	37

LISTA DE SIGLAS

APNP	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS
AVA	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM
ERE	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
LA	LÍNGUISTICA APLICADA
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
RP	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
TIC'S	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Sumário

INTRODUÇÃO: Contexto e Motivações da/para pesquisa.....	10
1 ESCULPINDO PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA NA VIRTUALIDADE.....	16
1.1 As especificidades do Cenário Emergencial de Formação de Professores em Programas de Iniciação à Docência.....	24
1.1.1 Encontros com os colaboradores e objetivos das formações do/no Pibid.....	28
1.1.2 Entre encontros com os colaboradores e objetivos da/na Residência Pedagógica.....	30
1.2 As lentes bakhtinianas como proposta para perceber negociações e construções de identidades docente.....	33
2 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTE EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA.....	39
2.1 Caminhos para a formação inicial de professores para o ensino de Língua Portuguesa.....	39
2.1.1 Formações em espaços híbridos para docente(s) de Língua Portuguesa.....	46
2.2 Práticas discursivas: o lugar de construção de identidades de professores.....	53
3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: PIBID E RP.....	61
3.1 Movimentando identidade(s) docente no PIBID: entre discursos e identificações.....	61
3.2 Discursos acadêmicos sobre recomeços para formação inicial docente no programa Residência Pedagógica.....	99
CONCLUSÃO: (IN)conclusões e (in)compatibilidades sobre formação inicial docente no PIBID e RP.....	138
REFERÊNCIAS.....	140

INTRODUÇÃO: Contexto e Motivações da/para pesquisa

O professor não é só ensino, é aprendizagem (DREICE, 2021 – coordenadora do PIBID).

Escolhi a enunciação acima para introduzir essa pesquisa por ela sintetizar tudo que aqui me propus realizar enquanto pesquisadora, docente, discente, agente de mudanças sociais – entender a nossa construção. Não sei se escolhi meu objeto de pesquisa ou se ele me escolheu, entendendo que é uma inquietação da qual carreguei desde meu período de graduação (curso Letras Vernáculas) e que caminhou comigo até eu compreender que ser professor não se encaixa em uma tarefa acabada, pelo contrário, assemelha-se a uma trilha em que se percorre um caminho, que por vezes faz-se necessário parar, recalcular a rota. Inevitavelmente deixando rastros por onde passamos, adquirindo conhecimentos e alcançado sabedoria, acima de tudo, compreendendo que nem sempre as instruções serão suficientes para superar as circunstâncias, sempre será preciso reinventar.

Nesse ensejo, apresento essa pesquisa, voltada para formação inicial de professores de Língua Portuguesa, inseridos no contexto de programas institucionais de formação de iniciação à docência em um contexto de pandemia, o qual apresentou novos desafios para a formação e para a pesquisa. A escolha se deu por, em oportunidade, experimentar programas de iniciação à docência durante a graduação, os quais se revelaram necessários para a familiarização com a prática docente e contribuíram de modo significativo para a construção de identidades docente, pois configura-se como um momento para se (re)pensar o que é ser um professor(a).

Ademais, durante a graduação, pude perceber que o curso de Letras Vernáculas ainda apresentava saberes legitimados por estar sendo oferecido em uma instituição de prestígio, as problematizações para uma tomada de postura crítica frente as práticas das aulas de Língua Portuguesa eram pontuais. Não obstante, foi na disciplina de Estágio Supervisionado que pude perceber um espaço para uma autonomia dos discentes, na elaboração e execução dos projetos. Ainda assim, me questionei até que ponto conseguimos repensar, reinventar nossas práticas, já que somos atravessados por discursos legitimados a maioria do tempo, e então experimentar uma identidade docente mais autônoma e renovadora.

De acordo com o professor Antônio Nóvoa (1992), em meados da década de 90, algumas questões sobre a atividade educativa, como a necessidade de se considerar o desenvolvimento pessoal dos professores em formação passou a ser investigada. O “formar-se” e não somente o “formar” revelou que na prática educativa nem sempre as formações dos professores serão suficientes para contribuir com a realidade no contexto educacional, por isso, chama atenção para a necessidade da articulação entre a formação de professores e sua inserção no cotidiano escolar, nas tomadas de decisões, uma vez que essas ações são essenciais para se ter o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Nessa conjuntura, Nóvoa (1992) concebe a formação do professor como momento de impulso para uma ação crítico-reflexiva, em que se espera que os professores passem a pensar de forma autônoma, facilitando as dinâmicas de autoformação, construindo identidade(s) e identidade(s) profissional.

Estritamente ao curso de Letras, Matencio (2009) considera que os discentes, futuros professores de Língua Portuguesa, são atravessados por processos que envolvem a língua(gem), que os possibilita mover novos saberes(heterogêneos). Nessa perspectiva, Kleiman (2003), Bakhtin (1997) salientam que os sujeitos são constituídos a partir de relações dialógicas, isto é, nos processos discursivos, em que acontecem também as construções identitárias. Por isso, “ser professor” perpassa por uma formação discursiva institucional formadora onde se aprende a ser professor. Em outras palavras, os licenciandos que participam de formações, sejam elas iniciais ou continuadas, experienciam um processo cooperativo de interação dinâmica que poderá contribuir para que cada um se sinta e se reconheça como professor a partir da troca de experiências e saberes (NÓVOA, 1992; BAKHTIN, 2011; OLIVEIRA; 2006).

À formação inicial e continuada, ressaltamos as contribuições de Freire e Leffa (2013), que consideram primordialmente a licenciatura como uma formação inicial, pois compreende que os discentes ainda não atuam como professores, estão, portanto, apenas se preparando para iniciar suas práticas, ao passo que, concluem essa formação e buscam outros conhecimentos em decorrência das demandas do exercício profissional, denominam, portanto de formações contínuas/continuadas.

Não obstante, questionam-se a linearidade desse percurso ao constatar que alunos do curso de Letras, por muitas vezes, se encontram em exercício da profissão enquanto se formam, seja efetivamente ou em programas de iniciação à docência. Devido a isso, sinalizam a necessidade de uma maneira de perceber, interpretar o mundo de uma maneira mais satisfatória, já que essas questões influenciam diretamente na identidade dos professores em

formação.

Diante do que foi explanado, propomos refletir, dentro de contextos de formação para iniciação da docência, a construção de suas identidades de professores de Língua Portuguesa com atenção as questões epistemológicas e de práticas que ainda têm revelado um ensino distante dos contextos histórico, socioculturais, econômico dos alunos, também dos professores; questões que dividem o dentro e o fora da sala de aula.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir dos acompanhamentos dos programas de iniciação à docência – Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa aprimorar a formação para a docência no contexto da educação básica, onde futuramente, entende-se que será o campo de atuação profissional de professores em formação, e, a Residência Pedagógica (RP), que visa um aperfeiçoamento da formação prática dos discentes. Recuperamos essas discussões a fim de contribuir com a Universidade quanto a busca e preparação de professores de Língua Portuguesa com posturas críticas, que se reconheçam como agentes transformadores das mudanças sociais e que carecem de uma formação prática para (não)afirmar seu lugar na docência.

Concordamos com Souza e Barreto (2016) ao considerar o PIBID e a RP como uma formação inicial da prática pedagógica com vistas a qualificação dos sujeitos licenciados através da ação-reflexão-ação. Sob outra perspectiva, está a formação continuada, um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários a atividade profissional, de apropriação de novos conhecimentos, atitudes, posturas e identidade profissional, realizadas após a formação inicial.

Aos outros sujeitos participantes dos programas de formação para a docência, os professores coordenador(a) e orientador(a)/preceptor, não menos pertinente, há uma importância desses programas para seus respectivos desenvolvimentos, visto que, de acordo com Souza e Barreto (2016), o professor universitário (coordenador), tem sido apresentado como conservadores e expositivistas, o que nos leva a pensar que no contexto da escola, os professores preceptores podem estar reproduzindo e repassando, ou não, práticas de ensino obsoletas, mas também contribuindo para uma mudança de posturas dos professores coordenadores.

São muitos os desafios a serem superados no contexto educacional, os quais envolvem a formação de professores e as novas demandas do mundo contemporâneo. Desenvolvemos nossa pesquisa no contexto pandêmico causado pela COVID-19, o qual, muito embora não tenha sido uma situação antecipada, provocou inquietações e desafios educacionais antigos que explicitam urgência em suas superações, como modelos tradicionais e bancário de ensino

(FREIRE, 2011) e a abertura as possibilidades tecnológicas, o qual tem sido discutida há algum tempo, porém, resistidos pela maioria dos sujeitos envolvidos na educação. Desta maneira, urge compreender que o ressignificar é próprio do contexto da educação.

Souza (2020) salienta que as Tecnologias de Informação e Comunicação já se apresentavam direta ou indiretamente na rotina das escolas, bem como na vida de alunos e professores, todavia, com a pandemia, causada pela doença do COVID-19 no ano de 2020, os desafios para uma educação mediada pelas tecnologias foram acentuados. De um lado, o acesso à internet ou a falta dele por estudantes, do outro, a falta de formação dos professores para lidar com planejamentos e didáticas de modo on-line. Ademais, as TIC's e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), bem como as redes sociais, os quais fazem parte da rotina dos sujeitos, não devem permanecer remetidos como um simples objeto, nem como solução para antigos problemas, mas como “propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros” (SOUZA, 2020, p.3).

Neste contexto pandêmico, há uma preocupação de formação de professores incluindo os recursos tecnológicos, aspecto mencionado em diversos estudos de formação de professores, porém sem desconsiderar o fato de que eles são pessoas (FREIRE; LEFFA, 2013; CAVALCANTI, 2013). Por tanto, deve-se ter atenção as repercussões psicológicas que o vírus tem causado nos indivíduos, pois estamos num momento emergencial em que efeitos físicos, biológicos, psicológicos e outros que se dão de forma global, sendo assim, alteram a forma como os sujeitos têm construído sentidos e identidades (GOMES, 2020; CAVALCANTI, 2013; FREIRE; LEFFA, 2013).

Toda essa complexidade, inerente a rotina do ser humano desperta a necessidade de (re)formações com vistas as urgências, que faz com que busquemos respostas que nos permitem compreender melhor a vida. Não diferente, a formação docente precisa ser questionada para ser renovada. Ressalta-se a evolução científica da humanidade que nos coloca em constante transformação, propondo padrões, modelos que alteram nossa percepção da realidade – são paradigmas que se põem para corresponder as inquietações de determinado momento sócio-histórico-cultural, refletindo na atuação de profissionais de diversas áreas (FREIRE; LEFFA, 2013).

A nossa pesquisa, sendo desenvolvida no contexto do ensino remoto emergencial, aponta para uma formação de professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito a uma educação linguística que considere os tempos híbridos – contexto presencial e digital – de constante transformação de mudanças que englobam a tecnologia, para também o professor

estar alinhado com a geração de hoje, de forma crítica (FREIRE; LEFFA, 2013). Isso implica na construção de uma postura crítica, considerando o repensar de teorias, que em termos freiriano, significa estar na sala de aula é só um passo, é necessário, além disso, o professor considerar a história, o fazer político que pode transformar e promover mudanças significativas no grau de opressão na vida das pessoas, visto que a linha que divide o dentro fora da escola é miúda, e um educador com uma postura crítica entende que ele é um agente das mudanças sociais (RAJAGOPALAN, 2003).

Em vista disso, definimos como objeto de pesquisa às práticas discursivas dos sujeitos (re)produzidas em suas formações e vivências etnográficas on-line no PIBID e na RP, os quais envolvem o professor coordenador, orientador/precetor e licenciandos do curso de Letras (Vernáculas e Modernas) da Universidade do Sudoeste da Bahia. Até porque, consideramos que essa dinamicidade e atuação inicial docente oportuniza a autorreflexão em relação “a identidade profissional do professor de Língua Portuguesa sobre o seu papel profissional, como também pode ser um momento de síntese no processo de construção de um referencial teórico/prático para uma atuação profissional com autonomia” (DANIEL, 2009, p. 33).

Nessa acepção, reconhecemos que cada sujeito é um ser social, concretizado pela alteridade, nas relações com os outros e com o mundo, todavia, sua individualidade é concebida a partir de sua consciência ideológica e histórica. Ao “sair de si” e entrar em contato com outras pessoas para agir politicamente, discursivamente e cognitivamente, há um retorno ao “eu” (consciência) que conseqüentemente renova seus sentidos em relação a ação, a visão política, discursiva e cognitiva. Ademais, são os espaços sociais que dispõem hierarquias, dominações, consensos e dissensos entre aqueles que o ocupam, assim como em agências e conhecimentos, doravante, é o que faz com que as tensões dos enunciados cotidianos (re)construa suas visões de mundo (GOULART, 2009).

Nos dias que correm, tudo que temos é o presente. A presença do outro não mais é definida pelo espaço e o lugar, contrariamente, o espaço está cada vez mais distante do lugar - essa é uma citação que acompanha não só as mudanças globais, mas também descreve bem o momento atual. Nesse sentido, provamos que a medida em que os sistemas de significação e representação cultural é ampliada, são muitas as possibilidades de identidades, as quais poderíamos nos identificar, mesmo que de modo temporário. É por isso que não há como tratar de um “eu”, uma identidade, (MOITA LOPES, 2002; GIDDENS, 1995; HALL, 2011).

Posto isso, traçamos como objetivo dessa pesquisa evidenciar discursos que revelam identidade(s) docente de professores de Língua Portuguesa em formação resultantes dos

processos dialógicos no PIBID e na RP, em atualização, no contexto emergencial pandêmico. E apostamos para os objetivos específicos: perceber discursos que evidenciam posicionamentos sobre a docência do professor coordenador e do professor supervisor/preceptor nas formações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP); descrever práticas discursivas professor coordenador e do professor supervisor/preceptor do PIBID e da RP seus posicionamentos a respeito do ensino de Língua Portuguesa; explicar qual a concepção dos bolsistas do PIBID e da RP sobre a docência; perceber construções discursivas que evidenciem identidades dos bolsistas, resultante das interações discursivas nas formações de iniciação a docência do RP e PIBID.

Empregaremos a LA como proposta teórico-metodológica, qual concebe a língua como processual e ideológica. Admite pesquisas qualitativas, de natureza interpretativista, pesquisas etnográficas e introspectivas que delineiam práticas linguísticas; pesquisas de natureza interdisciplinar e mediadora de teorias de diversas áreas (filosofia, psicologia, educação) (MOITA LOPES, 1996; STREET, 2003). Também, transdisciplinar, transgressivo “que se ocupa de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações”, portanto altera a realidade (KLEIMAM, 2013, p.43).

Da mesma maneira, admitimos as perspectivas epistemológica, teórico, metodológicas, humana, histórica e contextual de Bakhtin e seus companheiros, pois concebem a linguagem tecida no contato corrente com sujeitos, com a história, a sociedade, a historiografia, a cultura, com a ética, a estética, situação de produção, a circulação, bem como com a receptividade, onde o diálogo entre duas consciências assume um papel central. Também, admite caminhos para contemplar os discursos, e outras teorias (BRAIT, 2016).

1 ESCULPINDO PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE UMA PESQUISA SOBRE A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA NA VIRTUALIDADE.

O conhecimento é transdisciplinar e se constrói nos cenários de aplicação através das informações disponibilizadas pelos contextos e sujeitos da sociedade/comunidade. Dessa forma, cada sujeito colaborador da pesquisa e pesquisador é portador de uma lente que viabiliza percepções e desfechos sob seu contexto e o objeto da pesquisa. Configuramos, portanto, nossa pesquisa de acordo com Minayo (2007), quando considera que uma metodologia deve ser inclusiva e determinante, no sentido de que atenda o caminho pensado para a pesquisa, bem como o tema e/ou objeto de investigação, ademais, que apresente de maneira adequada e justificada seus métodos, técnicas e instrumentos, pensados com criatividade, sua forma de articular teorias, os métodos, os achados, as observações, tudo isso para as indagações específicas.

À vista disso, destacamos que a escolha por acompanhar a construção de identidade(s) docente de professores de Língua Portuguesa, por meio de discursos (re)produzidos nos programas de iniciação à docência PIBID e RP, no contexto de virtualidade, devido a pandemia causada pela COVID-19, a qual fez com que as formações acontecessem por meio tecnológico, fez com que nossa pesquisa se enquadrasse nas contemporâneas áreas da Etnografia digital/virtual (SANTOS, 2015), pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, porém com conexão on-line.

De acordo com Ferraz e Alves (2017), as pesquisas etnográficas no “campo online” são observações dos fatos sociais mediante as telas, algo que superou a ligação com a antropologia – os autores chamam de uma reatualização do método. Trata-se de uma extensão da etnografia tradicional ao campo on-line, e por apresentar uma maior quantidade de informações, inclusive simultâneas, exige um olhar mais atento. Hine (2000;2005), considerou, depois de suas primeiras pesquisas, a internet como um lugar onde uma cultura é (trans)formada em objeto, artefato cultural com propósitos pontuais desenvolvidas por sujeitos específicos. Sendo assim, reitera que qualquer interação é válida do ponto de vista enográfico.

De acordo com Flick (2009):

[...] Há muitas conexões entre o ciberespaço e a vida real que devem ser

consideradas. Desse modo, a internet é, ao mesmo tempo, uma cultura e um produto cultural. A comunicação mediada pode ser deslocada espacial e temporalmente. Não é necessário estar no mesmo tempo e no mesmo espaço para observar o que acontece entre membros de um grupo virtual (FLICK, 2009, p.247).

Entendemos que nossa pesquisa se enquadrou na etnografia on-line, pois foi inteiramente desenvolvida no espaço virtual, onde houve observação do contexto de formação de professores de Língua Portuguesa em programas institucionais, e, portanto, um espaço de convergências com sujeitos e entre sujeitos que estão também criando novas formas de cultura. Dentro das condições pós-moderna as condições sociais deslocadas pelas práticas possibilitadas por meio de conexões virtuais, onde lugar está cada vez mais distante do espaço (HALL, 2011).

As identidades, entendemos, são concebidas dentro dos espaços dialógicos e têm a linguagem como principal mediadora na construção dos significados. Para tanto, apostamos como metodologia os pressupostos da Linguística Aplicada (LA), em contribuição a Pesquisa Qualitativa de cunho interpretativista, a qual se ocupa de questões intersubjetivas, construção de significados em que a participação efetiva dos colaboradores e do pesquisador é de grande relevância.

As atuais premissas da Linguística Aplicada, concebe a sociedade dentro de uma estrutura desigual, dominada por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de sujeitos refletirem sobre o mundo, conseqüentemente as possibilidades de mudanças. Entende que a língua é a ferramenta de manutenção a essas condições e que também é o meio alternativo para mudanças. Por isso, se preocupa com a base ideológica a qual estamos construindo, produzindo os conhecimentos, visto que, para a LA, os conhecimentos são resultados de experiências com a linguagem. Concomitantemente, e por isso, anseia um ensino de línguas que problematize o uso da “língua” selecionada como oficial, agindo de forma política devido aos seus desdobramentos – relações de poder, constituição de identidades e outros.

Em primeiro momento a LA considerou abordagens apolíticas e a-históricas, e compreendia o uso funcional da linguagem, o qual levou a “a trivialização do conteúdo e uma ênfase excessiva na competência comunicativa” (PENNYCOOK, 1998, p.28). Com advento do pós-modernismo alguns paradigmas sociais têm sido alterados, como é o caso das epistemologias tradicionais, as quais têm libertado o mundo intelectual das visões do colonialismo e neocolonialismo, desestabilizando os pensamentos acadêmicos modernos/ocidentais. Tal como, a ideia de uma história linear, ordenada como progressista; a

ideia do sujeito uno, racional, cartesiano, dotado de conhecimento de si mesmo e das coisas. Portanto, considerar e situar as pesquisas na pós-modernidade ajuda com que os pesquisadores de um modo geral consigam contrapor a noção Modernista em que os estudos da linguística aplicada foram concebidos.

Sob o ponto de vista de Pennycook (2006), uma visão da Linguística Aplicada retratada na crítica carrega consigo pelo menos quatro significados: crítica no sentido de desenvolver a distância crítica e objetividade e; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítica seguindo a tradição neo-marxista de pesquisa, e, crítico como uma prática pós-moderna problematizadora. Nesse sentido, a LA passou a atender os modos de investigação filosóficas e considerar questões locais, também, passou a descentralizar a relação entre sujeito e o sentido, e a discutir a questão da representação, “a de que um sujeito cognoscente pode se manter independente do mundo dos objetos” (PENNYCOOK, 1998, p.36). O sujeito, portanto, passa a ser reconhecido como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos, em que considerando a formação do sujeito na linguagem e por meio dela, não há como dissociar esses fatores das relações de poder.

Em consonância, Bakhtin (2011) assevera que a filosofia permite que a cientificidade exata dê lugar a heterocientificidade, definindo-se como uma metalinguagem de todas as ciências, de conhecimento e consciência, permitindo que pesquisas apresentem e/ou reflitam sob interpretações que considere outros textos, em um movimento dialógico de interpretação. Ainda nessa lógica, (MORGAN, 1987 apud PENNYCOOK, 1998, p.40), apresenta então a noção de linguagem como discurso dialógico, baseado nos estudos de Bakhtin, Volosinov e Foucault.

[...] constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e como ela produz mudança e é mudada na vida humana. Essa concepção identifica a linguagem como uma cena de conflito, em que o mundo está sempre/já na palavra. Essa noção pós-estruturalista de linguagem, cuja importância para uma melhor conceitualização de ensino de línguas já foi claramente demonstrada por Peicer (1989), é centrada em uma noção de discurso como um conjunto de sinais e de práticas que organiza a assistência social e as práticas geradoras de sentido (MORGAN, 1987 apud PENNYCOOK, 1998, p.40).

Isto significa dizer que a língua quando compreendida como discursos concorrentes suscita uma luta política, pois carrega consigo a concepção de lugar de construção de sentidos. Do mesmo modo, são nos discursos concorrentes que a subjetividade é concebida, também através da linguagem, e, uma vez que a subjetividade se assume tecida nos discursos concorrentes, se constitui em espaços contraditórios e múltiplos.

No contexto da educação, considerar o discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a reprodução social contribui para que a linguagem se torne possibilidade para mudanças na forma de viver e compreensão no/do mundo ao nosso redor. É importante também, ao se tratar de pesquisas educacionais o distanciamento do objetivismo, a forma quantitativa de avaliar, passando a considerar de forma mais justa o modo de pesquisa qualitativa. Isto porque, a pesquisa qualitativa possibilita a avaliação de processos educativos ao passo que sugere/apresenta alternativas metodológicas nesse contexto, ademais, está afiliada a fenomenologia e as ideias marxistas (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa privilegia o cotidiano, contextos reais para geração de dados da pesquisa por meio do uso da linguagem, incluindo as pesquisas em educação. Também considera vários tipos de realização de pesquisa, a etnográfica, estudos de caso, pesquisas qualitativas participativas, interpretativistas, etc., as quais conjuntamente contribuem para promover respostas das quais a sociedade precisa. Nesse sentido, “a Linguística Aplicada dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviços e pela pesquisa.” (LEFFA, 2001, p. 5).

De acordo com Kleiman (1998), no Brasil, a LA aparece sem se preocupar com as questões que envolvem a linguística, sendo essa uma questão que surge tardiamente, década de 1960. Primeiro apontou os linguistas, julgando o estado descritivo da produção de parâmetros linguísticos, e, após, os linguistas aplicados tentando justificar a Multi e Inter ou a transdisciplinaridade de suas abordagens, por fim, apresentou-se “em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrange) que procura resolver (o seu objetivo abrangente)” (KLEIMAN, 1998, p.55).

Assim, vem apresentando possibilidades para as pesquisas, como a transdisciplinaridade, uma proposta de pesquisa dentro da LA que se configura como “processo de deslocamento e reconfiguração no campo epistemológico” (SIGNORINI, 1998, p.100). A ideia de criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas objetiva-se por redefinir objeto(s) de estudo. Nesse ensejo, o interesse da LA passou a ser a língua real, exteriorizada por falantes reais em suas práticas reais e específicas com o objetivo de não separar as redes e os objetos da tessitura de suas raízes. Introduz, assim, no contexto sócio-político, as práticas reais de linguagem, a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre o uso da língua e suas reproduções, que perpassam pelas esferas públicas e privadas no confronto entre as forças sociais.

Concomitante, Bakhtin (2011), apresenta a vida como dialógica por natureza, e por isso, está intrínseca a ela o diálogo, o ato de “interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.

Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” E, a palavra, nesse tecido dialógico da vida humana, penetra “no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p.348). Assim, nas práticas reais de uso da língua, no diálogo, encontra-se, o mal-entendido, a incompreensão que são constitutivas do processo de comunicação, a negação ou entendimento dos processos, bem como as tensões dentro das relações de poder.

Além disso, na LA os problemas são levantados de maneira interdisciplinar, atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido da aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam a observação comum. Atitude de recusa dos especialismos que bitolam e dos dogmáticos dos saberes verdadeiros, conseqüentemente, o que é marginalizado (JUFIASSU, 1992 apud MOITA LOPES, 1998; MOITA LOPES, 2006). Zela, portanto, por envolver o respeito pela voz do Outro, analisando suas ideias em relação as perspectivas que nos interessam, não para eliminar sua argumentação, mas para haver trocas intelectuais alcançando um pensar crítico sobre algo de forma integrada e combinada a favor da secularização do conhecimento (MOITA LOPES, 1998).

Indo de encontro a transdisciplinaridade, nessa lógica, assimila o agir das pessoas através do discurso dentro do seu contexto, favorecendo que a prática informe a(s) teoria(s) a ser utilizada, bem como a teoria informe a prática. Em atenção, todas as escolhas para se formular um conhecimento devem vir seguido da informação própria da prática social onde as pessoas agem, sem meramente justapor ramos do saber, de modo colaborativo, dinâmico. Para culminar, os participantes têm espaço para refletir sobre suas práticas a partir de sua colaboração ativa na pesquisa. E não só os colaboradores da pesquisa, mas também outros pesquisadores de outras áreas, os quais contribui para compreender a problematização de abordagem do objeto de estudo e entender que em cada área ela faz uma provocação.

Ao considerar a resolução de problemas específicos, as pesquisas em LA se filiam as pesquisas de natureza interpretativista “o fato de os significados que o caracterizam serem construído pelo ser humano, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p.331).

Dessa forma, “os conhecimentos que interessam são aqueles contextualizado, isto é que dão conta da multiplicidade de realidade, estudando as em suas especificidades” (MOITA LOPES, 1998, p.125). Por isso, a preocupação em contextualizar as pesquisas corresponde a uma responsabilidade social, ética, pensando que divulgar o resultado dos trabalhos torna útil a ação dos pesquisadores.

Ademais, o sujeito na Linguística Aplicada é o sujeito social compreendido como

heterogêneo, fragmentado e fluído. De acordo com Hall (2011), com uma(s) identidade(s) ligada estreitamente as questões sociais, e que sofrem desestabilizações, as quais fragmentam o que ele chama de indivíduo moderno, até então unificado. À vista disso, há a preocupação em situar sócio-historicamente as práticas discursivas e associá-las as condições de produção, circulação e interpretação, as quais apontam para os efeitos da linguagem no mundo social. Isto porque, é no processo de construção de sentidos que percebemos a multiplicidade de sistemas semióticos envolvidos, apontando para as práticas discursivas atravessados por escolhas ideológicas e políticas que provocam no mundo social diferentes efeitos. Ressaltamos, “Todo conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p.43) e “o discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si” (NIETZSCHE, 2001 apud FABRÍCIO, 2006 p.54).

[...] toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistência e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história, quebra de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes e vestidos de outras roupagens, configurando o território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes (FABRÍCIO, 2006, p.49).

São os contextos e circunstâncias de comunicação que atribui o significado de uma palavra – o sentido é fluído. Assim, compreende-se que a significação está atrelada as práticas discursivas correntes em determinados espaços e, por isso, nem sempre a linguagem precisa ser representada por algo exterior a ela. De outro modo, considerar a existência de um único significado para a palavra é naturalizar um padrão de vida, restringindo o “vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas” refletidos na cultura, nas práticas discursivas, nos conhecimentos e visões de mundo (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Em conformidade a essa área de conhecimento, que preza por construção de sentidos correntes é que pensamos a materialização da nossa pesquisa, nos posicionando como “rio fluído” o qual vislumbra um destino, o oceano, mas que entende sua infinidade e sua constante movimentação, pois evapora e se renova, porque se permite a autorreflexão. Por isso, compreendemos que há uma importância em questionar a relevância social da nossa pesquisa, considerando os atores que vivem as práticas.

Parafraseando Fabrício (2006) em suas ideias, projetamos a ideia da “desaprendizagem” como possibilidade para de conhecimento, fugindo de epistemes ocidentalistas, portanto, problematizando o objeto e contextualizando-o. Além disso, procurando não essencializar sentidos construídos culturalmente, entendendo que não há neutralidade nas redes de significações, nos comprometendo em abrir espaços para que a

pesquisa possa ser continuada a partir de implicações e desdobramentos, em ser ético.

De acordo com Pennycook (2006) a eticidade tem a ver com posições contingentes, histórias locais, não tentar identificar o que é bom para os outros com base em suas próprias crenças, mas de não tornar a parcialidade como uma necessidade, uma virtude, pelo contrário, se fizermos estaremos negando a pluralidade e impondo o nosso ponto de vista sobre a realidade (base dos estudos pós-colonialistas – LA crítica). Nesse lugar, somos impossibilitados de “hierarquizar os discursos e as formas de vida com base na análise de suas (*nossas*) implicações, motivações e resultados para o mundo social”, o pesquisador, nesse sentido, sempre se questiona sobre suas exposições (MARCONDES, 1998 apud FABRÍCIO, 2006, p. 62; RAJAGOPALAN, 2004).

Em específico, para o processo de formação de professores(as), os linguistas aplicados têm chamado atenção para os cursos de formação de professores, que ao envolver professores na pesquisa, oportuniza um prática de reflexão sobre o seu próprio trabalho, além de flexibilizar a criação de conhecimentos singulares dentro do espaço da prática social dentro da sala de aula (MOITA LOPES, 1998). Essa perspectiva vincula-se a nossa escolha, ao considerar a importância a vivência de professores na formação de iniciação à docência, que contempla a prática e a pesquisa, além do mais, são espaços dialógicos, contextualizados.

Lembremo-nos de Paulo Freire que nos diz que “ensinar exige pesquisa”. E é essa ideia que permeia nosso cotidiano docente, de modo que a articulação entre o ensinar e o pesquisar ocorra na busca por soluções para os problemas vivenciados nas escolas, nas universidades, nos espaços educativos como um todo e na vida social, nos mais diversos contextos sem que acontecem, sempre observando as especificidades e as relações estabelecidas na multiplicidade de âmbitos histórico-culturais (ARAÚJO; ARAUJO, 2020, p.13).

No escopo dessas reflexões, Triviños (1987) salienta que na pesquisa qualitativa as ações de coletar os dados e também de análise não são inertes, pelo contrário, assim como apontado de forma antecedente. O pesquisador precisa estar preparado para, dentro espaço que configura o objeto da pesquisa, mudar de direção, pois os dados dispostos nem sempre estarão em consonância com seu objetivo, com isso, pode haver mudanças teórico e metodológicas no desdobrar da pesquisa. Por outro lado, o mesmo autor indica que os pesquisadores com amplo domínio do estudo que pretende realizar, junto as suas escolhas teóricas é apontado como eficientes e devem sempre estar engajados e pensando positivamente a respeito dos objetivos de sua pesquisa.

Dito isso, e considerando a liberdade do pesquisador selecionar a melhor teoria e

metodologia que corresponde ao seu estudo, levando em conta as especificidades do trabalho científico, de forma coerente, consciente e original é que aclaramos o propósito da LA em posição teórico-metodológica junto a contribuição da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Inclusive, porque em ambas, a linguagem ocupa um lugar onde as formas “reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestados, é também o lugar onde nosso sentido de nós mesmos, nossa subjetividade, é *construída*” (WEEDON, 2006, p. 77). Ademais, ao passo que as práticas reinventam a vida social, há reinvenção nas formas de produzir conhecimento, identidades.

Bem como, os estudos bakhtianianos se encontra presente aqui por compreender que a língua “penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática” (BAKHTIN, 1997, p. 282-283). São, portanto, os enunciados comportados em gêneros do discurso que nos permitem realizar análises com base nas categorias selecionadas, isto é, trabalhar ideias, expressões, elementos em torno de um conceito – no nosso caso, buscamos perceber quais enunciados estão construindo a(s) identidade(s) dos professores de Língua Portuguesa em formação inicial nos programas de iniciação à docência – PIBID e RP. Vale salientar, dentro de um contexto pandêmico, inesperado, causado pela COVID-19, o qual, nos levou a adaptações constantes em nossa vida e pesquisa.

Nos interessamos por essa temática por ter a ver com questões que podem fazer professores desistir ou continuar na docência, também, se tratando do ensino de Língua Portuguesa, se esses professores em formação têm tido a oportunidade de se distanciar de uma formação hegemônica, sendo reprodutores de uma “educação” que conduzem seus alunos a estatística do “fracasso escolar”, o qual caminha em duas direções, primeiro do professor que é de forma quase totalizadora responsabilizado por essa questão, e depois, dos alunos por não conseguirem alcançar a perfeição do uso da norma padrão. Ambos são submetidos a ideia de competência que se contraria com os pressupostos de uma formação integral do ser humano (RAJAGOPALAN, 2003).

1.1 As especificidades do Cenário Emergencial de Formação de Professores em Programas de Iniciação à Docência.

Com o advento da pandemia causada pelo Covid-19, a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) – Campus Vitória da Conquista precisou se adaptar em razão do novo cenário mundial emergente, realizando suas formações por meio de recursos tecnológicos, o que reconfigurou uma nova forma de produção de conhecimento, ainda mediado pela linguagem, porém que exigem de todos outras habilidades. Além disso, contou com o suporte de monitores para acontecimento da educação on-line.

No regulamento para o período letivo 2020.1 da UESB, adaptado em razão da pandemia, o Art. 3º descreve o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como “regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica de tecnologias digitais e não digitais de informação e comunicação.” (RESOLUÇÃO CONSEPE, n. 41/2020). Também, consta no regulamento, auxílios emergenciais para os estudantes a fim de garantir a permanência nos estudos, e aos professores, formação para uso de tecnologias digitais. Na generalidade, todos os níveis de ensino que são oferecidos na UESB foram readaptados ao novo contexto, incluindo os programas governamentais de formação de iniciação à docência, espaços onde se encontraram os sujeitos colaboradores da pesquisa – PIBID e RP.

O PIBID foi implementado em 2007 e sofreu alterações em sua estrutura no ano de 2018, devido a instituição de um novo programa, a Residência Pedagógica (2018), apresentada como uma alternativa modernizada do PIBID e com caráter mais prático, no sentido de os bolsistas experimentarem a sala de aula na posição de “regentes”. Ambos se configuram como oportunidades de contribuições para o ser e fazer docente, uma oportunidade de formações reflexivas e práticas para os discentes do Ensino Superior – professores em formação – docentes do Ensino Superior e docentes das escolas públicas do ensino básico.

De acordo com a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, os programas institucionais PIBID e RP integram uma política de formação de professores com vistas à prática dos participantes no ambiente da educação básica, promovendo uma integração com a educação superior. Assim, enquanto o PIBID oportuniza os bolsistas dos primeiros semestre se inserirem no cotidiano escolar, a RP oportuniza a experiência de

regência acompanhados pelos professores/preceptores.

Assim, a Capes dispõe como objetivos do PIBID e RP, respectivamente:

Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

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

Art. 5º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

É previsto, além disso, que os projetos abranjam ações nos diferentes espaços escolares, valorize o trabalho coletivo, interdisciplinar e com clareza para que os licenciandos compreendam a respeito das propostas didático-pedagógicas, mas também que tenham espaço para a autonomia docente, através da participação nos planejamentos do projeto da escola e ideias levadas para as reuniões pedagógicas que ligam o que fora proposto no subprojeto junto a diretrizes e os currículos educacionais da educação básica. Teorias didático-pedagógicas, tecnologias, diferentes recursos, negociadas entre os participantes dos projetos, que promovam a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade, e que se estenda a comunidade.

É preciso também que haja sistematização dos processos por meio de registros das atividades, em que os participantes experimentaram no contexto socioeducacional, no

aperfeiçoamento sobre a Língua Portuguesa, temas sobre diversidade, ética, questões socioambientais. Ainda é esperado dos residentes, a elaboração de planos de aula sob supervisão do orientador, participar das atividades definidas pelo projeto.

Sendo a proposta da pesquisa acompanhar a formação de professores em programas institucionais de iniciação à docência, precisamos também nos adequar ao contexto atípico, que, em consequência, nos levou a experimentar momentos inéditos causados pela urgência da mediação nas formações de professores pelas tecnologias – uma modalidade de cunho etnográfico on-line, bem como, a sala de aula do ensino básico e superior de forma virtual reconfigurada, apresentando as possibilidades de ensino para o mundo contemporâneo.

Consideramos que o ato de pesquisar está intrínseco ao movimento em torno de realidades, as quais fornecem subsídios para construção de uma visão de mundo a partir de práticas do dia a dia. No contexto da educação, tal qual, observamos os fenômenos educacionais dentro de contextos específicos, considerando as condições histórico-cultural, os espaços em que ocorrem, as relações, as dinâmicas, as interações dialógicas, como forma também de organizar a produção de conhecimento, de dados, tendo como protagonistas o pesquisador e os colaboradores. Nesse ensejo, o resultado da pesquisa tende a se distanciar de prescrições.

Admitimos de acordo com Magalhães, Grigoletto e Coracini (2006) que o suporte influência na forma como as relações acontecem, incluindo aí a constituição da identidade(s) dos sujeitos. Portanto, as formações que acompanhamos apresentam (ou não) a negociação de sentidos, a colaboração para construção de identidade(s) dos bolsistas. Dizemos isso porque, de acordo com Kleiman e Vieira (2006) a “velocidade discursiva” nada mais é que o processo de velocidade em que a linguagem tem acontecido através dos sujeitos atuais, sujeitos divididos e multifacetados. Criticam, que nesse processo, acontece no paraíso cibernético “os interactantes perdem a oportunidade de negociar significados, pois não desfrutam da interação face a face, agente facilitador na negociação discursiva” (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 128). Ademais, aponta que o “ethos do discurso”.

Que se relaciona ao conceito de face na interação a imagem que o sujeito constrói de si mesmo na cena enunciativa que ele mobiliza na situação e, neste caso, no espaço cibernético – não está ligada à incorporação de enunciador, tal qual na escrita (MAINGUENAU, 2005 apud KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p.128).

Abro parênteses para pensar sobre os sujeitos colaboradores da pesquisa, os quais entendemos como sujeitos que representam os deslocamentos próprios desse tempo vigente,

tanto em termos identitários, bem como nos movimentos das relações. Em poucos momentos os sujeitos se mostraram neutros no movimento de construção de sentidos, pelo contrário. Mesmo no contexto virtual, as práticas discursivas nos momentos de formação para a docência foram representadas por vozes, textos escritos, figuras, gifs, memes, ora com a câmera ligada, ora com a câmera desligada¹, etc.

Muitos enunciados evidenciaram identidades conflitantes dos bolsistas, que se encontravam transitando entre memórias de uma formação básica, enquanto aluno “tradicional”, licenciandos e docentes em formação. Leffa (2013) chama de dimensões de concepção ternária de formação, a qual movimenta a ação, o sujeito, os objetos e as relações mediados por interfaces e, através da prática e linguagem, alcança sujeitos ativos na (des)(re)construção de conhecimentos, de forma crítica e reflexiva. Modl e Assunção (2017), assevera que nas experiências dos licenciandos, eles carregam questões do senso comum que se distanciam do olhar profissional, portanto, é importante ser (re)construído por intermédio do professor-formador para promover ressignificações e (trans)formações nesse cenário.

Outra perspectiva, de alguns autores, é que há relações de poder que acontecem principalmente em ambientes institucionais. Todavia, nesse contexto de formação de professores, se tratando das formações aqui acompanhadas, em primeiro momento, entendemos que todos se encontraram em processo de (re)adaptação de suas práticas. Simultaneamente, os bolsistas estiveram auxiliando os professores formadores com os instrumentos digitais, ao mesmo tempo que transitaram da formação “tradicional” presencial para uma formação mediada pela tela, a qual possibilita enunciados paralelos, uns no campo da oralidade, outros através da escrita, de alguma forma evidenciando uma não hierarquia na/para a construção do conhecimento, sentidos, além do mais, as muitas linguagens são utilizadas para representar os sentimentos, as ânsias dos sujeitos.

Concordamos, portanto, com a ideia de que não é possível haver uma identidade perfeitamente acabada, entendendo que o homem social é o que produz o nosso objeto, enunciados, pois está intrínseco a ele a dialogia. Logo, as identidades são construídas e reconstruídas ao serem atravessadas por discursos múltiplos. Sendo assim, no espaço de tempo

¹ Nesse momento, os bolsistas e os professores formadores tiveram a oportunidade de experimentar novas formas de saber-fazer docente, pois cada um buscou construir seu conhecimento não só entre eles, mas com a gama de possibilidades que o acesso a web lhes permitiram. Ainda nesse sentido, Carmagnani (2006, p.166) destaca “[...] muito do potencial do contexto virtual parece vir sendo aproveitado... a exploração do hipertexto configura um novo quadro de relações, outras formas de aprofundamento em diversos temas e rapidez na obtenção de informações”. Outrossim, “estimula-se uma constante (re)construção de conhecimentos, ficando claro para o usuário que as verdades não são estáveis como outrora imaginávamos e que a informação obtida hoje pode ser questionada amanhã”(CARMAGNANI, 2006, p.166).

que acompanhamos as formações de professores no PIBID e Residência Pedagógica, no contexto da virtualidade, foram reveladas identidades docente (re)construídas a partir da linguagem expressada pelas necessidades vigentes e no processo de identificação desses sujeitos com os professores formadores (alteridade). Ademais, a medida que os bolsistas forem experimentando outros contextos terão a oportunidade de se reconstruírem identitariamente.

A partir daqui apresentaremos especificidades dos programas e como construímos a coleta de dados. Os nomes dos colaboradores foram mantidos em sigilo durante toda pesquisa, bem como, seus dados pessoais, seguirá assim em toda pesquisa, portanto, os nomes que aparecerão serão pseudônimos.

1.1.1 Encontros com os colaboradores e objetivos das formações do/no Pibid

O PIBID é um programa que visa ascender a qualidade da formação inicial de professores, bem como, contribuir com problemas que ocorrem na educação básica, no nosso caso, acompanhamos o PIBID na sala de aula de Língua Portuguesa (Turma de Letras Vernáculas – 3º semestre) junto com a coordenadora e os bolsistas do PIBID-Inglês, porém, acompanhamos apenas os bolsistas de Língua Portuguesa. Assim, temos em alguns momentos da formação, duas professoras coordenadoras (Dreice, PIBID - LP e Lola, PIBID-Inglês), que são professoras da Universidade, uma professora orientadora (Malú), professor da escola parceira do programa e os professores em formação. Os bolsistas do curso de Letras Vernáculas, em exceção, uma colaboradora discente do curso de Letras Modernas.

A seguir, apresentamos o quadro dos sujeitos colaboradores do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), do ano de 2019, que segue intercorrendo:

Quadro 1- Colaboradores do PIBID

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID - 2019)			
Coordenadora: Dreice			
Orientadora: Malú			
Discentes			
Nome	Curso/Semestre	Nome	Curso/Semestre
Tita	Letras Vernáculas – 3º Semestre	Analu	Letras Vernáculas – 3º semestre
Téu	Letras Modernas – 3º Semestre	Mel	Letras Vernáculas – 3º semestre

Niba	Letras Vernáculas – 3º Semestre	Alê	Letras Vernáculas – 3º semestre
Dinho	Letras Vernáculas – 3º Semestre	Cora	Letras Vernáculas – 3º semestre
Elália	Letras Vernáculas - 4º Semestre		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após um tempo de formação, no dia 20/04/2021 foi adicionada ao grupo a discente Elália, sendo que essa pibidiana é voluntária no programa. Os dias das reuniões de coordenação e de orientação aconteceram quase todas na terça-feira e quarta-feira, nos turnos matutino e noturno. Os professores em formação acompanharam/acompanham as turmas da 2º e 3º série do Ensino Médio.

O PIBID configura-se como momento de observação, familiarização dos professores em formação, porém a professora Malú permitiu que os discentes participassem da organização do conteúdo das aulas, e ter pequenas participações durante as aulas. Desta forma, os discentes foram divididos em dois grupos, ambos foram envolvidos nas aulas de Redação e Língua Portuguesa Português, as quais a professora orientadora apresentou-as como aulas que se interligam.

Segue lista de encontros e objetivos que possibilitaram a movimentação para geração de dados:

1. Encontros com coordenador, preceptor e bolsistas:

- 16/03 – Socialização dos temas abordados na Reunião Pedagógico da escola básica: Verbo “esperançar”;
- 23/04 - Orientação para atividade: elaboração de um vídeo; respondendo: o que é ser sujeito de Linguagem e Qual é o lugar da aula de Língua Portuguesa para a construção da subjetividade (assíncrono);
- 27/04 – Roda de conversa: “Educação linguística em tempos de pandemia: desafios e experiências para trabalhar a teoria e a prática na formação inicial de professores no Ensino Remoto” com a Profa. Dra. Paula Cobucci (UNB) e o Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UNB).

2. Encontros com preceptor e bolsistas:

- 17/03 - Planejamento sobre aula: comunicação;
- 24/03 – Ajuste dos horários da escola pública;
- 06/04 – Ensino remoto: aula pelo WhatsApp (orientações);
- 20/04 – Conteúdo e planejamento: aula sintaxe;

- 05/05 – Aprendizagem humanizada: adaptações.

3. Encontros na escola básica:

- 07/05 – Aula na escola básica (Verbo/Advérbio/Locução adverbial);
- 13/05 – Aula assíncrona (não acompanhada);
- 21/05 – Prova na escola básica: Verbo/adverbio/locução adverbial e interpretação de texto (assíncrono).

Em suma, no PIBID acompanhamos três encontros de formação com os pibidianos de Letras Vernáculas e Letras Inglês, professoras coordenadoras e a professora supervisora/orientadora; seis encontros de formação com a professora orientadora e três encontros de aulas nas escolas básicas com a participação dos pibidianos, os quais podiam escolher lecionar, ademais, as apresentações dos slides dessas aulas contou com os garimpos (charges, memes, etc.) dos pibidianos, momento de pesquisa e seleção de conteúdos.

1.1.2 Entre encontros com os colaboradores e objetivos da/na Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica foi pensada para o aperfeiçoamento da formação prática de discentes dos cursos de licenciatura. Acompanhamos esses momentos de formação da primeira Residência Pedagógica com curso de Letras Vernáculas da UESB, em que os discentes são a maioria do 8º semestre.

Nesse programa, comecei a assistir as orientações da 12º reunião, a última reunião da primeira rodada de Lives na escola básica (conteúdos de Literatura referentes aos séculos XVI, XVII e XVIII, no dia 08 de abril de 2021. Porém, a primeira reunião do ano de 2021 aconteceu em janeiro. Nessa 12º reunião aconteceu a atuação dos bolsistas na escola básica, no Projeto Intersdisciplinar em parceria com a escola básica, onde realizaram um projeto de Lives cujo título foi “Desvendando os séculos sob o olhar da história, literatura, química e física” com os 2ºano e 3º ano do Ensino Médio.

A dinâmica proposta pela orientação é de que os conteúdos que fossem apresentados pelos bolsistas para os alunos da Escola Básica por meio de Lives, antes, os conteúdos eram ponderados pela professora orientadora, bem como os slides, planejamentos preparados. Sendo assim, os residentes tinham que apresentar a aula que seria dada nas Lives para a orientadora e coordenadora, sendo que a professora orientadora fazia perguntas sobre o conteúdo ao final da apresentação de cada grupo. Foi uma forma de os alunos se apropriarem melhor do conteúdo e a orientadora poder colaborar com alguma informação não exposta e/ou

apropriada por eles.

Ao final dos encontros de formação, a professora coordenadora sempre trazia percepções sobre as formações, sobre os residentes, oferecia sugestões a professora orientadora e atualizava-os com possíveis movimentações em torno da universidade em que eles teriam que participar, sendo uma delas, um encontro de PIBID e residentes, no qual teriam obrigatoriamente que apresentarem gêneros textuais/discursivos, como artigos, relatos para os demais.

São sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Colaboradores da RP

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA			
Coordenadora: Zafira			
Orientadora: Mel			
Discentes			
Nome	Curso/Semestre	Nome	Curso/Semestre
Bina	Letras Vernáculas – 8º semestre	Mau	Letras Vernáculas – 8º Semestre
Tico	Letras Vernáculas – 8º semestre	Keu	Letras Vernáculas – 8º Semestre
Rosa	Letras Vernáculas – 6º semestre	Rayna	Letras Vernáculas – 6º Semestre
Rise	Letras Vernáculas – 8º semestre	Ane	Letras Vernáculas – 8º Semestre
Flor	Letras Vernáculas – 8º semestre		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os residentes são separados em grupos, tanto para os momentos de formação quanto para as apresentações das Lives, enquanto os outros colaboradores assistem e podem também colaborar ou tirar dúvidas sobre conteúdo.

A dinâmica residência se configurou de forma bastante distinta das formações que aconteceram no PIBID, até porque na RP não tive acesso, por exemplo, aos momentos de negociações pelo grupo do WhatsApp. Também, não mantive um contato tão direto com a professora coordenadora, consegui interagir um pouco com a professora orientadora, que esteve o tempo buscando saber o que pensei sobre os encontros, me deu liberdade para falar nas reuniões. Para mais, como os residentes tiveram que apresentar “aulas” no modo Live, a dinâmica de interação com os alunos da escola básica foi diferente, na maioria das vezes apenas faziam considerações pelo chat. Outrossim, a entrevista semiestruturada dos sujeitos

da RP aconteceram de modo síncrono.

Segue quadro de encontros e objetivos que possibilitaram a movimentação para geração de dados das formações de professores da RP:

- **Encontros com preceptor, bolsistas, coordenador:**
 - 08/04 - Propostas governamentais para retomada das aulas remotas e encerramento do ciclo de Lives interdisciplinar: Realismo e Parnasianismo
 - 15/04 – Retomadas sobre atuação docente dos bolsistas
 - 17/04 – Naturalismo e Realismo
 - 22/04 – Simbolismo
 - 20/05 - Modernismo Geração de 45

- **Encontros na escola básica**
 - 13/05 – Modernismo no Brasil (Live na escola básica)
 - 15/05 – Pré-Modernismo/Modernismo (Live na escola básica)
 - 21/05 – Modernismo no Brasil (Live na escola básica)
 - 27/05 – Modernismo Geração 45 (Live na escola básica)

- **Narrativas**
 - Narrativas com base na entrevista semiestruturada – parte 1
 - Narrativas com base na entrevista semiestruturada – parte 1

Em ambas as formações inicial à docência, a adaptação foi característico a pesquisa, portanto os dados coletados na nossa pesquisa se deu através da mediação de uma tela, além disso, em sua maioria, não seguem uma ordem cronológica, até porque, algumas circunstâncias dentro dos programas fizeram com que a linearidade das atividades fosse adaptada entre momentos síncronos e assíncronos, dentre alguns recessos e perdas de materiais. As formações/interlocuções aconteceram na maioria das vezes pelo aplicativo Google Meet e por meio do aplicativo WhatsApp, onde houveram muitas trocas dialógicas verbais, memes, charges, vídeos, áudios em torno das formações para a docência.

Nesse sentido, não há como não destacar que nossa pesquisa alcança campos que não foram ponderados inicialmente. É visível como os processos que aconteceram simultaneamente – formações e atuações dos sujeitos nas escolas públicas – fez com que as teorias abarcassem não só a questão da formação de professores, mas atravessam concepções que concorrem com a atuação em si, em “sala de aula” virtual. Experimentamos um processo de construção da pesquisa ativa, pois surgiram muitas surpresas e elementos não esperados.

A proposta a princípio era de acompanhar cinco reuniões em que estivessem os

bolsistas, a professora coordenadora e a professora supervisora da escola básica, todavia, alguns “encontros” aconteceram de modo assíncrono e alguns não aconteceram, também, devido a isso, não há datas sequências. Ademais, em todos os encontros da Residência Pedagógica a professora coordenadora esteve presente, diferente do PIBID.

De modo igual, imersa nesse contexto pude ter acesso ao conteúdo que em minha graduação, também em Letras Vernáculas, não constituiu uma memória ativa, principalmente na formação da RP cujo conteúdo foi interdisciplinar, Literaturas e outras áreas. Nesse ensejo, compreendi que problematizar a abordagem do objeto de estudo é aceitar as muitas provocações que ele nos traz, por isso durante a pesquisa me questionei muitas vezes minhas próprias escolhas, ora reafirmei-as, mas também mudei de direção (TRIVIÑOS, 1987).

Outro momento que foi provocante, foi a roda de conversa “Educação linguística em tempos de pandemia: desafios e experiências para trabalhar a teoria e a prática na formação inicial de professores no Ensino Remoto (Seminário PPGCEL, 09:30 - 16:00, 2021), a qual, os pibidianos também acompanharam. Uma das falas que me fez repensar no percurso da pesquisa, foi a do professor Kleber Aparecido da Silva, também professor do mestrado em Letras: Educação, Cultura e Linguagem, quando questionou a abertura que os professores das escolas públicas não têm para dizer sobre a docência em seus contextos, visto que a maioria das vezes os pesquisadores se apresentam apenas para colher informações com seu ponto de vista e argumentar com base em teorias, muitas vezes utópicas, frente as realidades do dia a dia da escola. Outrossim, a professora Paula Cobucci, da Universidade de Brasília, apontou que os programas institucionais estão longe de ser a solução para os problemas da educação básica, pois existem muitos outros fatores que os acarretam.

Assim a direção do meu olhar se expandiu, a construção da identidade do professor estão estreitamente ligadas as práticas dentro do contexto educacional, pois as construções pedagógicas pré-estabelecidas muitas vezes não correspondem à realidade. Nesse ensejo, as reuniões as quais acompanhei me fizeram atentar ainda mais as realidades dos professores orientadores, pois suas vivências poderiam impactar de forma significativa as escolhas dos bolsistas, seja para reprodução, resistência, colaboração, desistência, etc.

1.2 As lentes bakhtinianas como proposta para perceber negociações e construções de identidades docente.

O segredo da fotografia é o que o olhar do fotógrafo ver através da lente (MOITA LOPES, 2013, p.21).

Assentamos as teorias bakhtianas na nossa pesquisa em diversas perspectivas, uma vez que ela permite movimentar-se como teoria e metodologia para a formação de professores de Língua Portuguesa e como proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa, pois concebe a linguagem a função interativa, discursiva, bem como na Linguística Aplicada, que a tem como caminho para construção do conhecimento. Dito isso, apresentamos o nosso corpus de análise constituído por as práticas discursivas de professores em formação em Língua Portuguesa em programas institucionais de formação inicial para a constituição da docência, dos professores formadores/orientadores/coordenadores.

O processo de construção de identidades docente, acreditamos, perpassa por formações discursivas e por isso apostamos nesses momentos de interações dialógicas em torno da prática docente como forma de perceber construções, concepções sobre ela, de mais a mais, movimentada em contextos específicos – PIBID e RP (virtual). Também, pretendíamos apostar em outros gêneros discursivos produzidos e selecionados para o uso nos programas dos professores em formação (diário de campo, planejamentos, anotações, garimpos), porém o tempo e o folego não nos permitiu. Por fim, trazemos narrativas, pois através do olhar deles sobre a experiência nas formações e na sala de aula, adaptada ao ambiente virtual, é que apreendemos os momentos de construções identitárias docente, assimilados e/ou reconstruídos pelos bolsistas.

O tratamento dos dados é de natureza qualitativo-descritivo, enquanto a análise configura-se interpretativa e de natureza discursiva. Ressaltamos que compilamos nossos dados por meio da prática de cunho etnográfico virtual (netnografia) e resguardando a identidade dos colaboradores. Ao organizá-los, foi possível rememorar a entonação, momentos silêncio, de empolgação, de cansaço, de dúvidas e outras reações que se cruzaram com enunciados. E mais, fui atravessada por discursos que me (re)formaram, pois enquanto docente, discente de pós-graduação e pesquisadora se tornou impossível não apreciar, por hora replicar (em pensamentos) os discursos sobre a docência que circulavam entre professores coordenadores e formadores, e os bolsistas, ainda mais porque durante a minha graduação atuei em outros programas governamentais com outras dinâmicas. Foi um presente vivenciar o PIBID e a Residência Pedagógica, mesmo como pesquisadora.

Consideramos que o acontecimento da vida se dá a partir do movimento dialógico, provamos em todo percurso da pesquisa que os processos de formação à docência foram se deslocando com vistas as especificidades do tempo (cenários virtuais de formação da docência), incluindo aí o modo como percebíamos alguns aspectos dentro do contexto

educacional. Reforçamos a ideia da sala de aula, lugar, como pequena amostra da sociedade, lugar de (re)produção de discursos mediado através da linguagem. Em atualização, mediado por mídias, conformam, exigem negociações de sentidos, (re)significações e dispõem novos desafios, situações mais complexas e polissêmicas devido a gama de signos que fluem pelas redes. Por esse motivo, assentimos que uma identidade não se encaixa em uma ideia fixa do sujeito, mas múltiplo, conflitante, em negociação e desenvolvimento constante.

De acordo com Bakhtin (2014) os indivíduos tomam consciência das coisas após irromper no fluxo da comunicação verbal, assim, tornar-se professor é também resultância de relações discursivas. Devido a isso, em primeiro momento, e considerando que nós, seres humanos, reproduzimos de forma singular aquilo que ouvimos, por meio de enunciados individuais, porém atravessado por outros pensamentos, assimilamos que cada enunciado parte de um contexto e/ou condições concretas de comunicação discursiva e tem um objeto do discurso para movimentar sentidos.

Ao tratarmos esses enunciados como dados para análise, submetemos eles como orações, que não o anula enquanto fonte de apreensão de um discurso. A oração é uma forma de os discursos se moldarem de forma estável, considerando que a escolha por uma oração deve corresponder a um “enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha.” (BAKHTIN, 2011, p.286). Ao ser destacada de um contexto, a oração compõe-se enunciado pleno e torna-se passível de ser analisada, todavia, esse processo apenas se concretiza quando temos a certeza de que o falante concluiu seu pensamento ali, ademais, a alternância dos sujeitos do discurso faz parte do processo de constituição do enunciado, o qual reflete a realidade extraverbal.

Outra possibilidade da oração é de no contexto ela assumir a plenitude do seu sentido, por exemplo como na composição de uma obra de arte como elemento de uma paisagem. Isto é, a impressão artístico-ideológica e avaliação pode estar restrita a obra, já, no contexto de outra obra, a oração passaria a ganhar outra significação simbólica. No entanto, de modo geral, a oração possuirá a conclusão de significação – enunciado – apenas na relação com o falante, o contexto e junto a outros participantes de uma comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Salientamos isso porque devido as circunstâncias, em vários momentos, além das práticas discursivas, imagens foram apresentadas para se definir posicionamentos acerca dos conteúdos durante as formações e interlocuções mediadas pelo whatsAap, google meet e outras ferramentas.

De mais a mais, em conjunto, os enunciados compõem os gêneros do discurso, portanto, assume posição ativa quando um falante trata sobre algum objeto e o seu(s)

sentido(s), os quais tomam forma nos gêneros do discurso, que são relativamente estáveis, também situados sócio-historicamente, delineado por tema e um estilo verbal, revelando a individualidade de cada sujeito, isto é, as escolhas lexicais, formas de construção, etc.; a relação entre língua, ideologia e visões de mundo. Aspectos esses que correspondem a reprodução de discursos antes produzidos e que repetidos podem apontar para sua fonte (BAKHTIN, 2011). Além disso:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto de sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (BAKHTIN, 2011, p.289).

O enunciado ainda é composto por expressividade, no qual seu autor, individualmente expressa uma emoção valorativa ao discurso. Por outro modo, na comunicação discursiva faz-se possível detectar enunciações valorativas pois nesse caso elas se traduzem em elogios, aprovações, êxtase, palavras que expressam sentimentos e como discurso adquirem um peso específico num contexto político-social. Portanto, a entonação expressiva pertence não a palavra, mas ao enunciado, que no processo de constituição seleciona palavras que correspondem ao tom que queremos dar a ele (BAKHTIN, 2011).

Mais especificamente, é na escolha do gênero textual que a palavra ganha maior expressão, porque são considerados típicos da comunicação discursiva, direcionados a “temas típicos, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2011, p.293). Nesse sentido é que a palavra se torna expressão, ecoando na totalidade de determinado gênero, e ao pensar de modo individualizado, as palavras utilizadas para determinadas enunciações individuais, torna-se como uma marca de expressão individual em determinado contexto, isto é, na comunicação discursiva viva, o emprego das palavras tem caráter individual-contextual. Assim,

[...]qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2011, p.294).

Mas também, a experiência discursiva das pessoas é desenvolvida a partir de

interações que são assimiladas das palavras dos outros em enunciados, portanto, caracterizam-se constantes e discursivas. Isso acontece não só com o nosso discurso, mas também com outros tipos de obras, e pode ser considerado como assimilação, como dito antes, como alteridade, aperceptibilidade e de relevância em graus variados. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p.295).

Todo enunciado concreto é um elo de cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros (BAKHTIN, 2011, p.296-297).

Cada enunciado, portanto, é uma resposta que rejeita, confirma, completa enunciados anteriormente manifestados, como forma de atitude responsiva se coloca na forma de recursos linguísticos e entonações que são escolhidos a partir do discurso do outro sobre um mesmo objeto, o qual não se encontra primário no discurso, mas apresenta-se de diferentes modos que se cruzam, confluem, contrariam pontos de vista e visões de mundo, constantemente. É possível observar o destaque que se dá a determinados elementos, como em repetições e escolhas de expressões, o tom, etc. O discurso do outro dentro de um enunciado tem dupla expressão, a sua própria, que corresponde ao alheio, e a expressão do enunciado que o abrigou.

Entendemos, portanto, que os bolsistas trazem de outros momentos, em contato com professores, enquanto discentes, etc., ressonâncias dialógicas sobre o que é ser, ou como ser docente e, portanto, nos programas se encontraram em momentos de ressignificação em seus posicionamentos, ademais, com uma atitude responsiva ao falar sobre seus posicionamentos enquanto futuros docentes.

Toda e qualquer respostas é direcionada a alguém, o destinatário, em forma de enunciados, e esse destinatário pode estar em diversas posições, pode ser um participante-interlocutor direto, o qual participa do diálogo cotidiano, e outros, inclusive um *outro* indefinido, não concretizado. E, é justamente o perfil do destinatário quem vai definir o estilo do enunciado, visto que cada gênero do discurso em determinado campo da comunicação discursiva tem sua idealização, é o que o determina como gênero.

Ademais, contamos com narrativas construídas a partir de uma pesquisa semiestruturada cujas perguntas se direcionam ao percurso de construção da identidade docente em Língua Portuguesa, bolsistas e os professores formadores, todos responderam ao

questionário. Isso porque, assim como Ricoeur, citado por Fabrício (2006), narrar é uma forma de apreender a ressignificação das experiências cotidianas, por ser uma síntese de eventos heterogêneos, e aqui temos professores em formação inicial (licenciatura) e inicial (prática docente), inovam portanto, semanticamente “reúne intrigas, objetivos, causas e acasos sob uma aparente unidade lógica casual... o novo – o ainda não-dito, o inédito (RICOUER, 1983 apud FABRÍCIO, 2006, p.191).

Bakhtin (2014), assevera sobre o discurso narrativo:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-las parcialmente, para associá-las à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2014, p.151).

Ao narrar, o sujeito está reagindo ao discurso de outrem, podendo visar a conservação ou a autenticidade. As respostas são direcionadas a pesquisadora, porém passa por um momento de autorreflexão, dentro de um contexto, isto é, de formação para o ensino de Língua Portuguesa. Conformando o que Bakhtin (2014, p.150) afirma: “O discurso citado é o *discurso no discurso*” “a *enunciação na enunciação*” ao mesmo tempo que “um *discurso sobre o discurso*, e “uma *enunciação sobre enunciação*”.

Dito de outro modo, quando falamos sobre algo estamos falando sobre o conteúdo do discurso, o tema que direciona as nossas palavras, enquanto o discurso do outrem pode aparecer como unidade integral (no discurso e construção sintática). É por isso que propomos, ao final de tudo, triangular as enunciações construídas em diferentes gêneros do discurso, para que compreendamos a identidade dos bolsistas em formação inicial à docência junto aos enunciados dos professores orientadores e formadores.

2 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTE EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA

2.1 Caminhos para a formação inicial de professores para o ensino de Língua Portuguesa

Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo
(RAJAGOPALAN, 2011 apud MILLER, 2013).

O século XXI chamou atenção para as grandes transformações sociais, com o advento da pandemia causada pela COVID-19 questões antigas voltaram à tona, alertou o mundo para a realidade social e de relacionamentos. O campo da educação experimentou a emergência para readaptações que correspondam a realidade, incluindo a necessidade de sujeitos críticos-reflexivos e com um novo olhar as novas formas de produção de conhecimento, incluindo questões éticas – o respeito, a inclusão, a responsabilidade e a metarreflexão sobre as formações, seja na escola básica ou na universidade. À formação de professores (em Língua Portuguesa), têm-se retomado os debates sobre as políticas de formação, as quais precisam priorizar as relações entre a língua(gem) e a educação nos diversos espaços – físico e/ou virtual, o professor como um condutor privilegiado no processo de socialização dos alunos.

De acordo com Miller (2013) as questões sobre as formações de professores de línguas² ainda precisam ser investigadas, os espaços e processos de formação licenciando-pesquisador, mesmo essa não sendo uma ideia inovadora, pois o governo oferece a possibilidade para a formação do licenciando-pesquisador por meio de bolsas que visam processos de iniciação à docência em ambientes da escola básica, relacionando o dentro e fora da sala de aula e da universidade. Apesar disso, chama atenção para algumas questões que demandam atenção, por parte dos pesquisadores iniciantes, como³: a qualidade da vida construída nas relações interpessoais entre pesquisadores em formação e seus formadores; o respeito por questões individuais e de grupos, os quais fornecem um ambiente propício a

² Ressaltam SOUZA; SANTOS (2021) a ideia de ensino de Línguas, temos segundo Lagares (2018) que as práticas de linguagens têm caráter político e de acordo com Rajagopalan (2003) que a língua(s) não é autossuficiente, portanto é heterogênea e abarca todas as comunidades de fala, traz a ideia do multilinguismo, o qual inclui os atravessamentos do mundo digital. De mais a mais, que há nos espaços hierarquização das línguas, e reconhecimento das línguas oficiais, como exemplo, a “Língua Portuguesa” institucionalizada nos currículos escolares.

³ Esses apontamentos do texto de Miller (2013) são direcionados a cursos de línguas, incluindo o curso de Letras de Português e Inglês. A autora reconhece a Língua Portuguesa como língua materna. Para mais, Souza e Santos (2021) salienta a língua materna nos pressupostos de Bakhtin (1997) que a considera como aquela adquirida no cotidiano e reproduzida nas comunicações verbais, portanto diferencia-se da língua nacional que é constituída por uma ideologia.

renovação de problematizações, tanto na docência quanto na formação de professores; o envolvimento de forma colaborativa (alunos, licenciandos, professores e formadores de professores); a relação entre “controle” e a noção de métodos no processo de formação inicial; o cuidado com espaços para a criatividade metodológica e o compromisso com a busca de credibilidade associada às pesquisas situadas em contextos pedagógicos, para tanto, envolvendo todos os sujeitos do processo. Ressalta, por fim a importância das narrativas exploratórias, geradas no processo de iniciação à docência, pois configura-se como possibilidade para se reinventar a formação inicial de professores, os quais podem contribuir para transformadores sociais.

Em oportunidade, o termo *formação* para Miller (2013) é compreendido a partir de uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 1978; 1986) e crítico-reflexiva (ZEICHNER; LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003; 2008). Não diferente, à formação de professores é imprescindível reconhecer a importância da linguagem como instrumento semiótico para construção sociocultural do conhecimento e também para se refletir a profissão. Nos programas em que são possibilitados pelo governo, há a possibilidade de os licenciandos e professores formadores se tornarem pesquisadores, pois nos processos de iniciação à docência dentro do ambiente escolar, há prescrito que aquele momento para os licenciandos é para agir, refletir sobre suas práticas dentro e fora da sala de aula, concomitante a universidade. Bem como, há espaço para os professores formadores reconstituir suas identidades.

Miller (2013) salienta que (apresentamos como aspiração):

[...] o formador de professores que pesquisa suas próprias práticas de formação e as de outros formadores é um linguista aplicado, podemos situar seu trabalho em um *continuum* metodológico no qual seria possível destacar dois dos quatro paradigmas propostos por Sarangi (2013:3): o paradigma da “pesquisa aplicada, no qual o pesquisador procura fazer a diferença de uma maneira tangível e, se possível, imediata – o professor passa a ensinar melhor...” e o paradigma consultivo, que “envolve reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa. Uma condição que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar (MILLER, 2013, p.101).

Ao professor de Língua Portuguesa, chamamos atenção para questões que envolvem todos esses fatores, até porque já salientamos a importância da continuidade da pesquisa para reciclagem da linguagem, sendo a língua(gem) o objeto de sua aula, que conduz o processo de construção de sentidos por meio da interação, em contribuição à formação de sujeitos críticos e (re)construção de identidades que refletem à todos. A linguagem, seja ela representada por

palavras ou outros recursos semióticos, é a principal responsável por nossa ação no mundo, nas/das nossas práticas sociais, até porque, pensamentos são concebidos a partir dela (VYGOTSKY, 2000), e é por ela que interpretamos, representamos, configuramos, transformamos, etc, (des)(re)construímos nossa subjetividade.

Nesse sentido, Matencio (2009) destaca que na formação (inicial e continuada) de professores de Letras os processos de letramento(s) (práticas orais e escritas) é(são) o(s) principal(s) constituinte de suas representações, tal como entende que é na interação e seu caráter simbólico de ação social, os quais possibilitam compreender as construções de sentido. Por isso, reflete sobre o papel do professor formador como quem seleciona os “materiais”, tema das formações e torna-se o principal influenciador de posicionamentos teóricos-metodológicos, ideológico, identitário.

[...] ao lidar com a reconstrução de saberes acerca do sistema lingüístico, do texto e dos discursos, o professor formador procuraria, segundo o projeto de formação assumido institucionalmente, criar condições para que se constituam saberes estreitamente vinculados a determinados quadros teóricos e metodológicos de referência, com os quais os professores em formação constroem instrumentos para sua atuação profissional (MATENCIO, 2009, p.3).

É ressaltada a importância de pesquisas sobre a formação de professores que levem a reflexão sobre o desenvolvimento profissional que incluem professores (em formação, pesquisador, formador). Em atenção as que buscam inovações na forma de atuar e produzir conhecimentos e que se encerram em identidades de professores inseridos em contextos que apresentam diversas configurações.

Nas formações continuadas, as quais entendemos como uma busca permanente do aperfeiçoamento em relação a saberes e práticas subsequente a formação inicial (“inaugurar” a busca por um novo tipo de conhecimento/prática), Miller (2013) questiona como sair da lógica linear, ou será que precisamos conviver com ela para subverte-la aos poucos? Aceitar os paradoxos, a complexidade, a ética, a metarreflexão teórica e metodológica (MILLER, 2013). Professores formadores, professores em formação, professores e alunos construindo o conhecimento no/do dia a dia, compartilhando experiências, sentidos, é um anseio.

[...] à luz do paradigma tradicional (*formação inicial* ou *pré-serviço*; *formação continua/continuada* ou *em-serviço*), com base em um eixo linear temporal, tem se mostrado inadequada, na medida em que não distingue as etapas de *preparação para a prática* e *exercício profissional autônomo* que a obtenção do diploma de licenciatura se propõe a indicar como marco oficial na conquista de um certificado de qualificação profissional (FREIRE; LEFFA, 2013, p.68).

Diante disso, a autora delinea que temos a obrigação de pensar sobre novas formas de atuação, tratar sobre a construção de conhecimentos e identidades pessoais e profissionais de afeto, agentividade e que reflitam transformações sociais e éticas, baseados na teoria sociocultural e interações interpessoais em contextos culturais locais e situados. Reduzir a atuação de professores de levar a teoria para a vida prática não é suficiente, com uma visão reducionista co-produzindo sentidos de forma dicotômica, antes, a prática precisa se tornar palco para a criação de reflexões teóricas entrelaçando-se uma na outra, de modo que o uso da linguagem na vida cotidiana seja considerado.

A formação inicial para docência segue um percurso institucionalizado, a saber, o Estágio Supervisionado, e outras propostas de formação, o qual configura o primeiro momento de contato dos licenciandos com a escola básica. Mostra Daniel (2009) que é um momento tenso visto que a grade curricular do curso de Letras aponta para conteúdos científicos que pouco fazem sentido na hora da prática. Além disso, a (não)recepção, (não)colaboração, (não)acolhimento do professor regente pode causar insatisfação profissional a esses professores em formação que se encontram em um “entrelugar”, de acordo com Moita Lopes (2006), pois na universidade ora são considerados como alunos, ora futuros colegas, enquanto nas escolas, por vezes são professores, outro tempo como alunos-estagiários.

Souza e Modl (2016) o entremeio é lugar do singular, multirreferencial, coletivo, individual, do explícito e implícito, da abertura mas também da resistência, da negação e aceitação, de conceber outras ancoras e/ou velas que podem colaborar para movimentos possíveis de abertura, acompanhados por condições pessoais, institucionais, culturais e históricas sobre a docência. Ainda nesse sentido, no processo de formação continuada alguns professores se sentem pressionados por vezes a estudar e se tornarem cada mais eficientes pelo medo de ser demitido, há também aqueles que sofrem dentro e fora da sala de aula por diversos motivos – não satisfação com a qualidade de vida, com ensino-aprendizagem, tudo isso reflete nas identidades profissionais e pessoais.

Miranda, Veriga e Souza (2016), asseveram a importância das formações no processo de constituição docente, vez que é na experiência da prática educativa – “mobilização dos saberes”, “experiências” e “discursos” que não se resumem ao que foi aprendido em suas formações, é que um sujeito torna-se professor. Todavia, esse modo de conceber a docência ainda não é reconhecido, valorizado. Reforçamos que para Tardif (1991), Couto (2009) a docência é uma profissão que se constrói no dia a dia a partir da movimentação/ação dos

saberes curriculares, da própria disciplinas, e das próprias experiências. Bem como, as políticas públicas nesse processo devem aparecer como co-pertecente colaborando para o crescimento, estando elas situadas, contextualizadas, principalmente na sala de aula, às práticas de ensino e vida dos professores e professoras.

[...] inventar a própria prática com responsabilidade, a partir de *outros* discursos forjados nos conflitos do *acontecer*, que também reconhecemos mais um referente para, nos *etno*⁴- movimentos organizacionais, acolher como referenciais políticos a promoção de eventos de formação, preferencialmente em exercício, dadas as relações discursivos-contextuais que garantem aos docentes melhores condições de trabalho, de formação e de (a)enunciar suas experiências criadoras, com vistas à melhoria de suas práticas enquanto materialização dos discursos enunciados (MIRANDA, VEIGA; SOUZA, 2016, p.155-156).

Devido a isso, alertamos mais uma vez para a necessidade de as políticas compreenderem as relações de linguagem e educação para a formação docente, as práticas discursivas pelas quais se constroem os conhecimentos, transpondo a ideia de que o professor de Língua portuguesa restringe-se a um conhecimento enciclopédico a respeito da língua e linguagem “o profissional deve ser capaz não apenas de usar e ensinar a norma culta padrão, ou conhecer a literatura, já que essas habilidades são consideradas essenciais para a formação intelectual de qualquer cidadão (mesmo que na prática não seja o que acontece)” (MATENCIO, 2001). Capaz de colocar o aluno no lugar de ser pensante, para tanto o professor em formação precisa dessa identidade impressa nele, a compreensão da sala de aula como espaço dialógico (FREIRE, 1996).

Ao ensino de literatura, que faz parte do ensino de Língua Portuguesa, chama-se atenção para superação do privilegio aos textos canonizados como percurso para se obter a dimensão estética dos textos, análises formais e estruturais do texto. Para tanto, necessita-se pensar na ação didática considerando processos de interação na sala de aula atentando para a visão dos sujeitos sobre os contextos sociais (MAIA;SOUZA, 2018). Ainda, de acordo com SOUZA (2012), enquanto disciplina escolar, o ensino de Língua Portuguesa envolve o ensino de literatura e suas práticas de ensino, que, por sua vez, numa perspectiva sociointeracionista entende a linguagem como processo de interação e acentua a importância da relação dos

⁴ De acordo com Macedo (2010) citado por Miranda, Veiga e Souza (2016, p.157), é um vocábulo que abrange perspectivas curriculares, metodológicas, formações, compreensões e sentidos para a formação, “percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos e informações que o envolvem. [Essa formação envolve] sua identidade concreto e compósita se formando, que também existe se esforçando para compreender o mundo, a vida e a própria formação”.

sujeitos com a linguagem nos espaços institucionais, ademais, leva os (as) professores(as) repensar sobre “o que ensinar” deslocando o questionamento para “*para quem e por que ensinar o objeto de conhecimento língua*”(SOUZA, 2012, p. 66).

De acordo com documentos oficiais, sobre o ensino de literatura, “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.” e “de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário” (BRASIL, 2006, p.54). Diversamente, é necessário compreender que estão intrínsecos aos discursos valores, interesses pessoais e posicionamentos que se divergem acerca de um mesmo processo histórico porque os sujeitos são formados por processos discursivos e ideológicos distintos. E, por isso, ao professor de Língua Portuguesa importa a escolha por a concepção de linguagem, pois refletirá de forma significativa para escolha de suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Magalhães e Fidalgo (2011) as práticas para o ensino de Língua Portuguesa podem se distinguir entre práticas de leituras e de escritas, de modo monológico ou dialógico. No monológico, a leitura sobre determinado texto se restringe ao que está posto nele, ou seja, o sentido sobre o objeto do texto viria pronto, a visão do autor, e, as questões seguem um padrão de busca por “localização de conteúdos do texto; levantamento dos conhecimentos prévios necessários à compreensão textual” e deduções a respeito do texto (MAIA; SOUZA, 2018, p.39). O professor, nesse sentido, corrige as atividades dos alunos com foco nas reproduções, correspondências ao conteúdo do texto e aos alunos cabem, se for o caso, consertar as respostas de acordo com o texto, a visão do autor.

Na abordagem dialógica (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011), os sentidos de forma geral são construídos nas interações, em consequência, textos produzidos serão o resultado de um processo dialógico, levando em conta o que se escreve, e quem irá ler e em que contexto, e nas leituras haverá interação entre o escritor e o leitor, pois ele terá espaço para (re)construir posicionamentos. O professor assume o papel de mediador da tomada da palavra, verifica se a resposta do aluno tem coerência com sua justificativa. Outrossim, Maia e Souza (2018) pontuam que o professor a respeito do processo de compreensão de um texto por parte do aluno deveria estimular que ele:

[...] se situe em um determinado contexto de leitura que afine seu olhar sobre o texto lido; b) proceda comparações entre textos que possuam algum tipo de relação; c) perceba quais são os valores sociais que constituem aquele texto; d) aprecie afetiva e eticamente os conteúdos do texto, isto é, posicione-se diante do texto em termos do “gosto” e dos valores éticos que nele subjazem (MAIA; SOUZA, 2018, p.40)

Nessa lógica, Bakhtin (2011) descreve alguns significados que acompanham a concepção da palavra enquanto principal meio pelo qual os indivíduos se formam, constroem uma visão de mundo. Apresenta a palavra como neutra, quando entendida de modo igual para todos os falantes de uma língua, portanto não pertence a ninguém, enquanto na comunicação discursiva, é concebida como a palavra do outro que traz em si ecos de outros enunciados e também como palavra particular a uma pessoa, utilizada intencionalmente dentro de um contexto, assim, encontra-se compenetrada nessa expressão. Portanto, a palavra configura-se expressiva, concebida em contato com uma realidade concreta e em uma condição real que se realiza no enunciado individual – revela posicionamentos acerca de determinado objeto/assunto.

Em seguimento, o acesso a linguagem por meio das mídias digitais trazem consigo novos textos, novas formas de construção de textos (multimodais, hipermidiáticos ou multissemióticos), os quais desafiam seus leitores e professores(as) em relação aos métodos didáticos. As TICs são ferramentas que contribuem para a prática pedagógica ao passo que preparam os alunos para formação cidadã, visto que é trabalhado a partir delas diferentes textos sociais. Esse questionamento é trazido por Rojo (2005, p.109), que enfatiza “os processos de formação de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados.” De mais a mais, Carmagnani (2006), diz que os sujeitos (professores/as e alunos/as) que interagem por meios digitais constroem outras identidades, e assegura que ainda mais por isso não há como considerar identidades fixas e estáveis.

Os espaços de formação (inicial e continuada) de professores, as salas de aula, constituem espaços em que o uso da linguagem, da palavra, deve suportar os conteúdos e estimular reflexões, posicionamentos de formadores de professores, de professores em formação, de alunos, assegurando que todos estejam refletindo sobre ser e estar no mundo. De acordo com Freire (2014) ensinar sempre será um ato político, pois seu principal papel é assegurar que sujeitos consigam intervir sobre o mundo que vivem. Isso requer uma conscientização de que é a partir da linguagem que compreendemos a constituição de identidades (re)construídas por meio de práticas discursivas (alteridade) que levam a intersubjetividades.

Somamos, em retomada, as necessidades vigentes na educação, espaços para a construção de conhecimentos que incluem as Tecnologias de Informação e Comunicação, de forma, inclusive, não fragmentada. A inclusão das TIC devem permear todos os conteúdos de modo que cada sujeito se veja como objeto do seu processo formativo e interajam

coletivamente de modo a se educarem tecnologicamente – um enfoque sistêmico-complexo – “permite que o professor ligue e religue saberes e vivências para compor seu repertório de conhecimentos” – com responsabilidade, consciência, e critérios frente as tecnologias, observando os pontos positivos e negativos, as vantagens e desvantagens (FREIRE; LEFFA, 2013, p.76).

2.1.1 Formações em espaços híbridos para docente(s) de Língua Portuguesa

A formação de professores para o exercício da docência, mediada por tecnologias, é uma temática que há algum tempo vem sendo discutida, principalmente com o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância. De acordo com os referenciais de Qualidade para educação do Ensino Superior a distância não há disposto para as Instituições de Ensino Superior a distância (IES) uma regulamentação e/ou currículo mínimo para a formação docente, destaca-se apenas a autonomia para a formação e qualificação do corpo docente, o que resulta na atuação experimental dessa modalidade de ensino. Incorporado a essa realidade, temos os cursos de licenciatura presencial que em sua maioria ainda não adotaram as tecnologias as suas formações.

Com o advento da pandemia causada pelo COVID-19, as inquietudes sobre a falta de atualização nos currículos (públicos e privados) para a formação de professores no que se refere a tecnologia foram acentuadas, ainda mais porque se trata de um contexto emergente, em que a (re)ivencção se tornou, ainda mais, parte do cotidiano de professores e professores. Esse momento tem sido assinalado por discursos oficiais governamentais que prescrevem formas para que o ensino seja efetivado por mediações tecnológicas, todavia coexistem outras questões que nem sempre são tem a atenção devida, como a infraestrutura, a própria formação do professor e os suportes tecnológicos, o ambiente, a dinâmica familiar, a velocidade e/ou acesso a internet, entre outros. Outrossim, com o isolamento social, de forma física, condições físicas, psicológicas, de vulnerabilidade econômica/social passaram a receber maior atenção, mas também desconsiderados.

De modo exemplar, nossa pesquisa começa num cenário presencial, em que pensamos possibilidades para problematizações do objeto de estudo – discursos sobre a docência – considerando os espaços físicos em que se desenrolaria os programas PIBID e Residência pedagógica, voltados a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, os quais contribuem para a formação para a docência. Quer dizer, se os professores em formação estivessem participando dos programas de modo presencial possibilitaria a eles uma rede

semântica diferente do contexto remoto⁵. Curiosamente, presenciamos de forma bem pontual o que Fabrício (2006) traz como proposta de um processo de desaprendizagem com possibilidade de conhecimento, concomitante, nós pesquisadores e os professores em formação inicial e continuada experimentamos o novo, nos distanciando de conceitos essencializados sobre nosso objeto de pesquisa, de formação e de ensino, a Língua(gem).

De acordo com Behar (2020), a pandemia fez com que as Instituições de ensino centralizassem suas práticas de ensino, formações pela internet, de forma pontual e aplicada, mesmo não havendo um currículo voltado para esse tipo de intervenção. Ressalta também que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a Educação a distância⁶ não são sinônimas e é muito importante que todos compreendam esses conceitos para esclarecer as condições em que as atividades pedagógicas têm sido mediadas. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os

Esse deslocamento deu-se de maneira repentina e alterou muitos aspectos, o verbo *reinventar* tornou-se parte do nosso cotidiano - as aulas agora acontecem de modo síncrono, também assíncrono. São dois outros termos utilizados para dimensionar as aulas que acontecem de maneira simultânea através de vídeoaula, webconferência – aula expositiva, e outras atividades expostas por exemplo no AVA – Ambiente Virtual de aprendizagem. São maneiras de substituir a presença física, o que Behar (2020) chama de “presença social” por meio da tecnologia, a qual pode ser garantida por meio de identificações efetivas pelos

⁵ O Ministério da Educação (MEC) dispôs no mês de dezembro de 2020 uma resolução retificada do Conselho Nacional de Educação (CNE) que autorizou o ensino remoto nas escolas públicas e particulares do país enquanto durar a pandemia causada pela COVID-19 – Resolução CNE/CP Nº2, de 10 de dezembro de 2020. As diretrizes orientadoras se encontram na Lei nº14.040, de 18 de agosto de 2020, que de modo geral prevê a reorganização das atividades escolares a fim de minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes. Bem como, no Art. 7º consta a autonomia dos sistemas de ensino e instituições para normatizar e reorganizar os calendários, planejamentos curriculares, considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Na seção V, da mesma lei, entende-se que as *Atividades pedagógicas não presenciais para a Educação Básica* “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.” De mais a mais, para o *Ensino Superior*, conta que as avaliações devem corresponder aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das competências essenciais que devem ser efetivamente cumpridos no replanejamento curricular das escolas, respeitada a autonomia dos sistemas de ensino, das instituições e redes escolares, e das instituições de ensino superior.” Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 05 set. 2021.

⁶ “[...] a *Educação a Distância* é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico (como discutido no livro “Modelos Pedagógicos em Educação a Distância”. Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD” (BEHAR, 2020, s/p - *grifo nosso*).

registros nas funcionalidades de um AVA, como a participação nas discussões das aulas online ou nos feedbacks e pontuações dentro do ambiente.

Por outra perspectiva, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), é entendido como “uma nova forma de ressignificar os processos de aprendizagem numa ambiência escolar que está imersa na Cultura Digital”, (COSTA, 2020, p. 7-8) a qual as TIDC’s personalizam as metodologias de ensino. Outrossim, a autora/professora chama atenção para as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) que não podem ser consideradas como modalidades de ensino, são apenas alternativas para manutenção do processo de *ensino e aprendizagem*⁷ que antes aconteciam de forma presencial.

É imprescindível não considerar as mudanças do momento em que vivemos, um momento de ruptura e fragmentações de modos tradicionais de ordem social as quais refletem no cotidiano de uma sociedade. E isso não está relacionado apenas com a pandemia e suas consequências, pelo contrário, é uma situação que vem sendo alertado por alguns teóricos culturais, sociólogos, como Hall (2011), Giddens (1990), etc., do campo educacional, Kleiman, Coroacini, Signorini, Freire e Leffa e outros.

Ainda, considerando essas pontuações, faz-se necessário investigar os pontos fortes e fracos que envolvem todas essas situações, as nossas qualidades, se atentar a outras perspectivas, dar espaço a coragem e criatividade enquanto o “novo normal” está sendo construído. Até porque, no momento pós-pandemia serão muitas as possibilidades para as diversas áreas, bem como para a educação, pois estamos caminhando para o ensino híbrido, no qual o espaço é cada vez mais separado do lugar (BEHAR, 2020; GIDDENS, 1990 apud HALL, 2011, p.72).

⁷ De acordo com a professora Kátia Andréa o “Ensino e aprendizagem são ações intrínsecas e interconectadas em si mesmas, o que possibilita afirmar que são processos “presenciais” ao exigirem o encontro, a troca, a cooperação e a reflexão sobre o conhecimento compartilhado com o outro. Assim, ensino e aprendizagem ocorrem com os atores da ambiência educacional estando estes próximos física e/ou virtualmente. Logo, o termo “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, nas quais educadores e estudantes aprendem juntos, interagem e cooperam entre si” (COSTA, 2020, p.10).

Nesta lógica, a experiência de formações em espaços híbridos com base em Colis e Moonen (2001) e Santos (2010), Emílio Bertholdo Neto, apresenta como uma emancipação do indivíduo em relação ao conhecimento, portanto, o professor configura-se mediador de práticas e não mais transferidor do conhecimento, ou seja, os métodos ativos de aprendizagem são meios dos quais os alunos aprendem.

Colis e Moonen (2001) explicam o ensino híbrido como modalidade que mescla, em seus componentes curriculares, ensino tradicional presencial com o ensino mediado pela tecnologia (on-line ou em rede) – onde o ensino on-line se torna, para os autores, uma extensão da sala de aula tradicional, resultando em um currículo mais adaptável as necessidades de aprendizagem do aluno, proporcionando-lhe uma maior oportunidade de buscar o conhecimento e aplicá-lo nas atividades presenciais, evitando perder completamente a presença do professor, tornando a aprendizagem mais robusta e mantendo-a humanizada (BERTHOLDO NETO, 2017, p. 8).

Santos (2010) ressalta, nessa perspectiva que no contexto educacional, as influências do mundo virtual que se originam das redes globais de computadores estão postas. Ao considerar que com a educação o indivíduo passa a ser capaz de ressignificar informações e transforma-las em conhecimento, de forma autônoma, o acesso a esse mundo é imprescindível, ainda mais pelo seu caráter criativo. Ramal (2000) chama atenção para a atualização do professor, o qual precisa se atualizar e aprimorar suas práticas com vistas as mudanças tecnológicas, sendo que, essa é uma tarefa destinada as Instituições de ensino.

Nesse processo Levy (1999) aclara:

Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e a distância) (LEVY, 1999 p.157).

Nos pressupostos da LA, nesse sentido, Lins e Souza (2016) ressaltam a importância dos programas institucionais, governamentais se adaptarem a esse contexto, pois são:

Nos movimentos de hibridização, os conhecimentos são transformados e incorporados, não deve ser vistos como uma síntese compactada e um modelo a ser aplicado nas práticas docentes. A hibridização não é estanque, totalizadora e definidora de um agir profissional único (LINS; SOUZA, 2016, p.97-98).

Por outro lado, e inclusivo a essa questão, salienta Canclini (2013) que a hibridização socioculturais podem gerar novas estruturas, objetos e práticas, portanto, inferimos que o termo híbrido encontra-se inerente a diversas práticas, não só a formação de professores e ao

ensino, mas a forma como olhamos para as coisas ao nosso redor. E, de acordo com Cavalcanti (2013), os novos desafios do(a) professor(a) em tempos de hibridismo, inclui as questões tecnológicas, principalmente porque que essa geração não corresponde as passadas, ou seja, é uma problematização que está para além do ensino remoto emergencial.

O momento pandêmico emergencial tem servido para que novas perspectivas no educacionais sejam consideradas, e as TDIC's, nesse sentido, ser ressignificadas no processo de ensino-aprendizagem, incluindo todos os níveis de ensino. Dá-se para considerar três momentos a partir desse cenário, o antes, o durante e o depois da pandemia. As condições em torno da docência, chama atenção para velhas preocupações, como as condições de trabalho, a qualidade de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados e a forma de desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante (MARTINS, 2020, p.251). Hodges (2020) nos apresenta os planejamentos pedagógicos, que em situações inusitadas requerem criatividade na resolução de problemas em direção contrária a modelos tradicionais, portanto, em oportunidade, situações como essas podem revelar que paradigmas e velhos problemas podem ser superáveis.

Para além, destacamos algumas pesquisas (compreensões e perspectivas) que tratam sobre o momento pós-pandemia em relação a educação e a atuação docente. A saber:

- O ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém torna-se alternativa para aqueles que possuem condições de acesso; os esforços pós-pandemia terão que se dar em união a fim de diminuir o impacto e consequências ou pelo menos atenuados (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020);
- A necessidade de formação tecnológica para professores para lidarem com as plataformas digitais e formular atividades que engajem os estudantes, como exemplo, falar sobre o momento vivido; não cair numa perspectiva de ensino instrumental tecnológico; considerar a criação de fóruns que repensem o ensino em escolas públicas e privadas pós-pandemia, considerando a opinião dos alunos as consequências na vida das pessoas, uma geração que interage com as tecnologias digitais (ALVES, 2020);
- As pesquisas científicas formam um corpo sólido para orientar novas políticas e práticas pós-pandemia; intervenções corretas poderão ajudar na superação de perdas atenuadas por alunos em algumas disciplinas; o aumento da carga horária, o ensino remoto e as tecnologias dificilmente irão ajudar os alunos mais prejudicados; algumas saídas podem estar, primeiro com uma avaliação diagnóstica de alunos seguidos de intervenções pedagógicas, ensino estruturado, o uso de métodos adequados a alfabetização, deveres de casa estratégicos e programas de leitura e tutoria em pequenos grupos (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020);
- A aprendizagem de modo remoto acelerou o modelo híbrido de educação, porém o uso das tecnologias não substitui a presença do professor; o modelo híbrido pode aumentar o abismo educacional entre ricos e pobres; há um grande esforço por parte de professores, inclusive para entregar

avaliações em contextos rurais; o novo contexto requer uma formação tecnológica para os alunos lidarem com o mercado de trabalho em que cada vez mais a inteligência artificial substituirá os humanos; é momento de formar pessoas para autonomia (*Paulo Freire*); tem-se que haver um cuidado com o EAD, pois a eficiência encontrada nela tem a ver com o valor baixo não com a qualidade do ensino (COSTIN, 2020);

- Não há tempo para lamentar velhos hábitos – modelos imediatistas e competitivas, pois a educação se encontra diante de uma nova geração que busca por novos sentidos, também em relação a escola básica; perpetuar nas escolas o ensino híbrido que alcance a todos; é preciso considerar que as mídias podem atuar de modo tão passivo quanto as aulas tradicionais; integração do trabalho pedagógico com professores mediando alunos de modo motivador e considerando-os protagonistas ativos, utilizando também espaços diversos; chama-se atenção para uma educação para consciência da vida, das relações, da sociedade, ambiental, preservação, etc. (GATTI, 2020).

Considerando as perspectivas apontadas, vemos que o uso das tecnologias para a educação tornou-se inevitável com o advento da pandemia causada pelo COVID-19, mas por outro lado o contexto de uma sociedade caracterizada pela modernidade tecnológica já trazia indícios dessa necessidade. Outrossim, Kleiman e Vieira (2006), chama atenção para as noções de identidade que parecia não se encaixar ao campo da tecnologia. Contudo a escola, segundo essas autoras, é a principal responsável por realizar as mudanças necessárias as novas realidades tecnológicas, as quais manifestam novas práticas discursivas instituídas, mediadas pelos computadores.

O indivíduo, portanto, precisa estar preparado para selecionar e ser crítico frente as informações para não ser manipulado, isto é, estar atento aos impactos das novas realidades frente ao mundo físico e virtual. Ao professor, de acordo com Freire e Leffa (2013) cabe uma auto-heteroecoformação tecnológica, entendida como:

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada na construção/*desconstrução*/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e interpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e *planetário* [...] (FREIRE; LEFFA, 2013, p.75).

Essa concepção de formação considera a ação, o sujeito, o objeto e as relações mediadas pela linguagem nos contextos presencial e digital, propõem ao indivíduo selecionar, armazenar, gerar e interpretar informações constituindo-se como cidadão cada vez

mais pleno a medida que se responsabiliza pelo mundo em que vive. O professor, nesse ensino, com seu saber tem a oportunidade de ser problematizador, ao investigar e ser crítico para não reproduzir práticas transmissivo-repetitivas, isto é, não levar para o meio digital práticas e materiais do presencial, mas utilizar as TIC's para práticas inovadoras e com planejamento específicos ao espaço.

De mais a mais, Pineau (1988), considera a constituição do sujeito sustentando por três pilares, que compõe o que Freire e Leffa (2013) nomeiam como auto- heteroecoformação⁸. Autoformação, destarte, é caracterizado pela ação do *eu* como sujeito individual e social se responsabilizando pela sua própria formação, ao mesmo tempo tornando-se objeto e sujeito do/no processo. A heteroformação tem a ver com a ação dos indivíduos uns sobre os outros, indo de encontro a dimensão social do processo formativo, assim caracterizando a ecoformação, entendida como a ação do sujeito sobre o meio ambiente e a ecologia do processo formativo.

A concepção ternária dos processos formativos se dá a partir de quatro dimensões: *ação, sujeito, objeto e relações*. A *ação* corresponde ao agir do sujeito sobre si mesmo (individual); sobre os outros (social) e/ou do ambiente sobre o sujeito ou do sujeito sobre o ambiente (ambiental e ecológico). Em observação, o agir do sujeito sobre si pode representar um agir sobre os outros.

A dimensão *sujeito* define o sujeito como um ator – individual, social e ecológico – que atua a se relacionar com a auto/hetero/ecoformação, respectivamente, isto é, executando alguma ação. A terceira dimensão *objeto* articula as dimensões anteriores, vez que uma ação de um sujeito se direciona a um objeto, porém, quando o foco é a autoformação, o objeto se encontra no próprio sujeito, na heteroformação, o objeto passa a ser uma formação compartilhada e na ecoformação, o foco está entre o homem e o ambiente. Todavia, a formação não tem como se dá de forma fragmentada.

Por fim, a quarta dimensão – das *relações* focaliza as interações que interligam o *sujeito* e sua *ação* quando direcionado ao *objeto* de formação. Destacamos que nessa dimensão, das relações, as quais de forma natural em articulação as outras dimensões – *ação*,

⁸ Essa é uma teoria desenvolvida considerando o sistema complexo de Morin (1997; 2000; 2005a; 2005b; 2008; 2010). Diferentemente do paradigma tradicional, o pensamento complexo contempla o sujeito de forma integral com o objeto “a complementaridade dos opostos que, agora, dialogam; a simultaneidade entre uno e múltiplo; a concepção da totalidade inconclusa; a circularidade recursiva (rompe a linearidade); na qual o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando-a e tornando-se, simultaneamente, produto e produtor; a não linearidade e a não fragmentação dos saberes, ligados e religados em rede rizomática, transdisciplinarmente; a percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade, ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em decorrência disso, a necessidade de lidar com a ordem e com a desordem.” (LEFFA; FREIRE, 2013, p.66-67).

sujeito e objeto – podem apresentar conflitos, incertezas, ambiguidades e contradições, num movimento dialógico em que conceitos podem se mostrar antagônicos, porém complementares, estabelecendo a dialogia com seus opostos.

Essas dimensões são compreendidas dentro de um sistema complexo, em que circunda a ideia de que somos incapazes de definir as coisas de forma simples, clara e ordenada, “o *conhecimento complexo* é uma tentativa de responder a esse desafio” (MORIN, 2010 apud FREIRE; LEFFA, 2013, p.67 – *grifo nosso*). Ainda, Leffa e Freire (2013) apresentam Tescarolo e Mariotti que defendem a articulação entre a complexidade e sistema. Freire (2011) concebe então que,

Um sistema complexo é tecido pelo conjunto de relações, ações e retroações que se efetuam dentro do sistema e entre ele e outros os quais se conecta; que tais interações revelam a organização (ordem e desordem) do sistema, evidenciando movimentos recursivos e autopoieticos que indicam seu potencial autorprodutor/auto-organizador e o caracterizam vivo, aberto e, portanto, adaptativo (FREIRE; LEFFA, 2013, p.68).

De modo bem pontual essa citação alcança o processo de adaptação vivido por professores e professores nesse momento pandêmico, em que é afetado e atravessado por realidades e discursos que surgiram, obrigando a todos viverem um novo estilo de vida, conseqüentemente colaborando e vivenciando uma (re)constituição de identidades.

Assim, movimentamos essas concepções que abarcam a presença da tecnologia no ambiente de formação da docência, bem como no ambiente escolar com o intuito de retomar as questões não mais limitadas a visões reducionistas e simplificadas, visto que o momento por si mesmo apresenta-se contraditório, instável. Estão aí entrelaçadas questões do mundo pós-moderno que se encontra pós em relação as questões essencialistas e da identidade fixa (HALL, 2011), ainda, compreendendo que “é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos [...]”, e “Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se [...]” (MARX; ENGELS, 1973, apud HALL, 2011, p. 14).

2.2 Práticas discursivas: o lugar de construção de identidades de professores

Vimos discorrendo sobre o processo de formação de professores(as) de Língua Portuguesa, tendo em vista que as práticas discursivas são o lugar de (re)constituição de identidades de sujeitos submersos em processos de formação específicas. As identidades

desses professores são resultados não só dessas formações com o objetivo da docência, mas de processos que os acompanharam desde suas formações como sujeito sociais, na posição de alunos, discentes e agora enquanto professores em formação. Enquanto professores em formação, são possibilitados de ressignificar processos, principalmente em relação as suas práticas pedagógicas por meio de outros discursos sobre a docência, práticas pedagógicas, outras identidades.

Percebemos as possibilidades de uma construção de identidade que se refaz por meio de discursos ao considerar Hall (1998) que trata do caráter fluido das identidades/identificações as quais dependem dos processos de alteridade, as práticas discursivas, a disposição dos sistemas culturais⁹ e etc. Nessa lógica, Souza e Biavati (2016, p.56) diz que “o fazer do professor está ligado a um conjunto de representações sobre como ele acredita ser a docência e, principalmente sobre as concepções por elas eleitas.” Assim, são nos momentos de formação inicial ou continuada que professores em formação podem reafirmar concepções acerca da docência ou rejeitá-las, bem como, na prática, perceber o que funciona em determinado contexto.

Associamos esses processos a ideia de letramentos, que abarca a concepção de prática ideológica, as quais estão inseridas relações de poder e práticas culturais específicas, isto é, práticas sociais (STREET, 2014). E, como práticas sociais, dispõem de sentidos, os quais acompanham a palavra, portanto, a construção de sentido da docência perpassa por um ambiente, práticas discursivas de sujeitos, conhecimentos, visões acerca do objeto e relações de poder. Nessa correlação, acontecem as filiações e também as resistências que podem colaborar para circulação de novos discursos em torno da docência, as quais não se restringem a um modelo pronto, acabado.

De acordo com Souza e Modl (2016), a docência:

[...]é um espaço de mediação entre o já conhecido e o porvir, passagem de um estado cada vez menos passivo para um estado sempre mais ativo de dialogia institucional. Isso faz da docência também um objeto discursivo relacional, que se conecta a normas e procedimentos prévios, que regulam e também são regulados no interior de um sistema de ensino que, por sua vez, extrapola os projetos pessoais dos sujeitos (SOUZA;MODL, 2016, p.129).

⁹ Morin (2005), apresenta a cultura como quem caracteriza as sociedades humanas, organizada e organizadora por meio da linguagem e a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças místicas de uma sociedade. Assim, são manifestadas as representações coletivas a respeito de algo, a consciência coletiva, o imaginário coletivo. Portanto a sociedade e a cultura se relacionam mutuamente produzindo-se, inclui aí as interações entre os indivíduos, os quais transmitem a cultura, que regeneram a sociedade e a própria cultura.

Ainda, as autoras relatam que nesse processo de formação profissional o sujeito idealizado deve abrir espaço para que o sujeito ideologizado por meio da interação verbal movimente suas concepções por meio de apropriações, concordâncias, refutações e até transgressões em relação ao “*status quo*” comum à docência. Por sua vez, ela é compreendida, efetuada quando o sujeito tem contato com a parte prática, o que, de forma equivocada leva os professores em formação a pensar que este momento se limita à prática de ensino no Estágio Supervisionado. Todavia “saberes disciplinares não são saberes profissionais” (SOUZA; MODL, 2016, p.130).

Outrossim, a construção de identidades docente não só se realiza pela formação teórica, contato com discursos institucionais e sociais sobre o que é ser docente, mas também, e principalmente por meio de práticas nos momentos de formação inicial e continuada por políticas públicas e outras, na sala de aula. Matencio (2009), Souza e Modl (2016) entende a formação inicial de professores na contemporaneidade como momentos de retomar concepções, deslocar estruturas, de impacto e mudanças de paradigmas, realinhando práticas e sentidos sobre a profissão docente. Assim, as identidades são (re)construídas a medida que os processos de identificação vão acontecendo entre os sujeitos sociais envolvidos nessa prática social e, a medida que movimentam-se novas práticas, novos momentos de interação, as identificações se renovam.

Nessas afluências o sujeito se encontra exposto a sistemas culturais que lhe rodeiam, consequentemente oportunizando-o uma movimentação de suas identidades. E, nos momentos de formação para a docência, como diz Bakhtin, é o outro, geralmente aquele que está em posição superior, que nos dá acabamento, todavia, esse lugar é estimado por um “lugar social, valorado, que significa” (OLIVEIRA, 2006, p.37).

A alteridade como um dos pilares do dialogismo bakhtiniano faz-se presente, portanto, em todos os níveis, desde o processo de constituição do sujeito humano como um ser da linguagem, portanto constitutiva de suas práticas discursivas, até a materialidade explícita da unidade de análise da comunicação verbal, o enunciado, cujas características essenciais são a alternância dos interlocutores, o acabamento, e as relações entre enunciados, enunciados e interlocutores (BAKHTIN, 1992 apud OLIVEIRA, 2006, p.38).

O sujeito que enuncia avalia, no processo de compreensão a respeito do objeto, o tema abordado, pois traz em seu enunciado visões antes concebidas, as quais contribuem para forma como esse sujeito enxerga determinado objeto. Todavia ao se colocar no lugar de dialogia possibilita compreender algo novo, a mudança mútua entre os interlocutores e o

enriquecimento. Para mais, o exercício de concordância ou discordância ativa faz com que a compreensão seja aperfeiçoada para ambos, assim, a palavra do outro (enunciado, produção do discurso), qualquer outra que não a minha, pode ser assimilada e completar a vida do homem na esfera cultural.

Guimarães (2004) ressalta que as práticas formativas para a docência têm a ver com identificações de como ensinar, que podem ser resultado das relações entre professores formadores e professores em formação, pois o formador se encontra em um lugar de autoridade intelectual. Na perspectiva da LA, a formação de professores é mesmo um momento conflitante, pois dispõe momentos de ressignificações, as quais os professores formadores e licenciandos movimentam suas identidades profissionais. Não obstante, chama atenção para a necessidade de autonomia enunciativa enquanto sujeitos que estão inseridos na prática discursivas, seria essa uma “utopia democrática”¹⁰ a qual Tezza (2001) apresenta?

A expectativa é de que a formação de professores seja “crítico-reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p.103), para tanto os professores em formação precisam investigar suas próprias formações, se atentando as necessidades do mundo contemporâneo e produzir práticas sociais, políticas e culturais correspondentes. Para tanto, precisa encontrar espaço para uma relação de natureza polifônica, o espaço para dizer, ser ouvido. Evidenciamos essa questão, pois de acordo com Kleiman (2006, p.422) ainda existe “um processo de profissionalização acadêmica no qual aluno é sempre posicionado subalternamente pelos seus professores, pela mídia, pelo empregador”, os quais não contribuem para formação de sujeito autônomos, capazes de tomar decisões que se adequem a situações. Consequentemente, a presença do outro, capaz de nos (re) fazer enquanto sujeitos sociais não acontece.

Uma vez que a identidade do docente nos permite perceber/acessar as concepções de prática pedagógica de professores, vice-versa, de acordo com Bernstein (1999), o passado torna-se uma referência para motivação e provocação à mudanças, adaptadas a necessidades reais da sociedade. Para tanto, Freire (1970), destaca que muitos professores muitas vezes estão inseridos na vida acadêmica e profissional como possibilidade de escapar da dominação, porém o caminho para a libertação está na democracia, que pode ser materializada por agentes

¹⁰ A ideia da “utopia democrática” relaciona-se a ideia de polifonia apresentada por Dotoievsky. A ideia desse termo é de pessoas que são livres e capazes de se posicionar e não escravos mudos, portanto, capaz de concordar e refutar. Assim, haveria a polifonia, vozes dialogando sobre pontos de vista sobre o mundo, temas, em igualdade. A polifonia, portanto, é entendida como “a ideia de vozes múltiplas, de sujeitos éticos, e de uma temporalidade ilimitada, uma situação provavelmente utópica na sociedade contemporânea, isto porque nos dias de hoje, o direito de dizer e a capacidade de ouvir, de reconhecer a alteridade, encontra-se limitada” (OLIVEIRA, 2006, p.40)

éticos, com capacidade de escolha, só assim poderão, enquanto professores corresponder a uma educação que emancipa, libertadora, e dando espaço para seu aluno ter também condições de agenciamento.

[...] o “modo de operar dialógico”, visto como fundante de uma pensamento/ação dialógico, comporta várias dimensões, graus, modos de práticas discursivas, aquelas que vão da ruptura ao confronto democrático das vozes. No caso das identidades pedagógicas do professor de língua materna, estas identidades podem assumir configurações que as aproximem ou afastem dos tipos delineados por Bernstein, ou mesmo apresentado pela natureza híbrida, dependendo das relações dialógicas que se travam entre os professores e as agências formadoras, incluindo aí, como elemento fundamental, a ou as concepções de linguagem que subjazem às grades curriculares dos cursos de formação inicial e continuada (OLIVEIRA, 2006, p.42).

Dessa maneira, é preciso entender a docência como objeto, em que o professor em formação pode apresentar um sentido, e, o professor formador pode ou não possibilitar *o se fazer professor* assegurando que o professor em formação tenha espaço para discursivizar, movimentar seus saberes e reconhecendo-se em um lugar na docência, seja como, ainda, professor em formação ou como professor. Essa dinâmica permite o reconhecimento de posicionamentos identitários, mesmo que de modo conflitante, multifacetado. E, portanto, o sentido sobre a docência pode ser infinito a medida que é atualizado, para tanto, precisa estar em contato com outro sentido, ainda que seja no discurso interior de cada sujeito da compreensão.

Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo de cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente na sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2011, p.382).

Adicionamos ao processo de construção de sentidos de professores em formação sobre a docência, os espaços de formação virtual que pode apresentar-se como espaço para produção do discurso de forma melhor distribuída. A despeito disso, Kleiman e Vieira (2006) dizem que o discurso cibernético não apresenta variações, oportunizando a linearidade do sujeito ao limpar o discurso, maquiá-lo, etc. Aos aspectos enunciativos, sugere que no contexto multissemiótico, a interação ou a interatividade (possibilidade de reciprocidade na comunicação) se apresentaria favorável para se realizar, todavia, nesse espaço os interactantes

perdem a oportunidade de negociar significados, pois não estão face a face. Nesse pressuposto, as autoras estão considerando a escrita, ainda mais, chama a atenção para os sujeitos tradicionais que se sobressaem nas práticas discursivas, orais, heterogêneas e situadas.

Por outro lado, temos Coracini (2006), que nos pressupostos de Derrida (2001; 2004, p.140), supõe que nos tempos pós-modernos¹¹, de sociedade líquida, dentre outros termos utilizados para demarcar os processos de desestabilizações da sociedade moderna, há um distanciamento nas relações entre os sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo, e cada vez mais próximas as máquinas, reconhece esse processo como uma imobilidade que permite acomodar e transformar o corpo e a mente, inevitavelmente refletindo na constituição identitária dos sujeitos, a subjetividade.

Logo, “o computador instala um novo lugar: nele somos projetados mais facilmente para o exterior, para o espetáculo, para a face do escrito assim arrancando da intimidade presumida da escrita segundo uma trajetória de estrangeirização”(DERRIDA, 2004, p. 148). A impessoalidade das relações é outro termo utilizado para demarcar esse lugar de distanciamento físico dos sujeitos. Nele, o autor diz que nos abrigamos num “asilo protetor” imaterial do meio, o qual, nos inserimos numa “porta-giratória do inconsciente, expostos a uma outra vinda do outro”(DERRIDA, 2004, p. 148).

A subjetividade aqui considerada é concebida como uma construção social e contextualizada, além disso remodelada pelos muitos discursos que circulam entre os sujeitos. No século XXI, esses discursos tomam como suporte as máquinas digitais em funcionamento com a rede de internet, assim, alguns autores concordam ser possível analisar as comunicações virtuais em semelhança as presenciais (HUTCHBY, 2001 apud CORACINI, 2006) – assim, escrever no papel é como escrever no computador, usar o correio eletrônico em vez de enviar cartas, etc., é correlativo. Portanto, a respeito da comunicação, as falhas continuam sendo percebidas como/por fatores externos, ruídos, a não atenção dos interlocutores.

Os sentidos estariam atrelados às palavras dos escolhidos por um autor ou interlocutor, cujas intenções orientariam os sentidos possíveis do texto (escrito ou oral) resultante; daí ser possível afirmar que a linguagem é

¹¹ A sociedade líquido-moderna ou pós-moderna é constituída pela fragmentação de tudo e de todos, e que os sujeitos ainda não se deram conta de como viver nela, pois há uma grande insegurança, pois, o hibridismo constituinte do sujeito se apresentou desestabilizando crenças, valores, etc. A individualização é outra característica desse tempo, mas também as redes de conexão que permite a velocidade de como as coisas acontece, trazem consigo de preenchimento, e se descobre solitário (BAUMAN, 2001; 2005; HALL, 2011).

tomada em sua transparência, na homogeneidade dos sentidos contextualizados. E o sujeito, como decorrência, é intencional, pragmático e tendendo ao ideal da consciência racional como é o sujeito da modernidade (CORACINI, 2006, p.142).

Isto posto, o sujeito da comunicação virtual contextualizado na pós-modernidade é posicionado ideologicamente na ideologia da globalização e, por isso, atravessado pela dominação da mídia ao mesmo tempo que age como agente na constituição de identidades expectativas dos (tele)espectadores, buscando constantemente identificações para garantir audiência. Do mesmo modo, e ainda mais por isso, o acesso a textos hipermidiáticos¹², multimodais, gêneros orais, apresenta novos modos de ler e produzir textos, interagir, construir sentidos sobre objetos e “a educação não pode continuar a ignorar essas mudanças na formação de nossos alunos” (ROJO, 2013, p.188), para tanto, urge que as formações que liberta os professores de processos de uma visão reducionista e simplificadora, proporcionando ao sujeito o destaque de suas individualidades, inter-relações e o ambiente que os constitui como lugar de desenvolvimento e crescimento, incluindo aí, o uso das TIC’s como proposta para práticas inovadoras (FREIRE, 2009; FREIRE; LEFFA, 2013).

Como resultado de uma formação tecnológica para professores, Silva e Souza (2018), assevera:

[...] considerando a realidade atual das escolas, na qual os professores enfrentam a necessidade de procurar novos métodos para dinamizar suas aulas, especialmente as de Língua Portuguesa, trabalhar os gêneros discursivos na perspectiva dos multiletramentos, a partir dos protótipos didáticos, é uma opção a escola inovar as formas de ensino e aprendizagem, pois é impossível ignorar a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, já considerados nativos tecnológicos (SILVA;SOUZA, 2018, p.95).

Além do mais, essa é uma questão que alcança os futuros alunos que já nascem em contato com as tecnologias digitais, por isso, ter uma formação tecnológica está se tornando uma questão de sobrevivência, de relações, aí incluímos os professores que sentem dificuldade de compreender os alunos que se apresentam desinteressados, desligados, plugados em outro mundo, pois não se identificam e não reconhecem o mundo fora da tecnologia – o mundo “das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao

¹² A designação de hipertexto ou hipermídia tem sido dada a redes de nós (sejam eles artigos, documentos, arquivos, cartões, páginas, quadros, telas), contendo informações (em texto, gráficos, vídeo, som etc.) que são conectados por *links* (também chamados de ponteiros, referências cruzadas, citações). Hipertexto é mais comumente utilizado para aplicativos só de textos, enquanto hipermídia é utilizado para designar a inclusão de outros meios de comunicação, especialmente som e vídeo (SHNEIDERMAN, 1998, p.553).

estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p.33). Estamos no mundo que se configura “híbrido”, “heterogêneo”, “complexo” que “espalha tensões, conflitos e contradições que precisamos administrar para não sucumbir...” (CORACINI, 2006, p.154).

Em consonância a essa realidade, temos Hall (2011), trazendo os impactos das transformações do mundo para as identidades dos sujeitos, a qual “passa a ser definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 1997, p. 13-14). E, com as novas tecnologias, a qual tem feito parte da nossa cultura, “buscamos suprir nossas necessidades por meio de experiências que levam a novas identificações”, todavia, nem melhores, nem piores (CORACINI, 2006, p. 168).

Os sujeitos que integram no meio digital constroem outra(s) identidade(s) tanto aluno como de professor (*professores em formação/formador*). Não são mais nem menos produtivos; apenas diferentes. O próprio meio propicia essas mudanças que vão de encontro ao conceito de identidade defendido: não há possibilidade de manutenção de uma identidade fixa e estável. Ao contrário, o impacto das novas tecnologias colabora para a discussão das identidades provisórias, fragmentadas e difusas (CORACINI, 2006, p.168 – *adaptação nossa*).

À vista disso, compreendemos que as identidades que assumimos, assim como a linguagem são adaptações que fazemos para favorecer a comunicação em contextos específicos no nosso dia a dia, nesse sentido, com os novos meios de comunicação acabam por despertar outras identidade(s) antes não favorecida. Nesse espaço virtual de comunicação, com suas adaptações (arena discursiva) exige de nós negociações outras de sentidos, ressignificações por meio dos nossos discursos que a todo tempo reestrutura nossas identidade(s). Para mais, no mundo virtual há também multiplicidade de signos que fluem, configurando-a complexa e polissêmica¹³.

Acrescentamos a nossa pesquisa discussões sobre a construção de identidades no contexto virtual, pois mesmo não sendo essa a motivação, vivemos e estamos em um momento pandêmico o qual nos obrigou a desenvolver nossas relações por meio da tecnologia digital. Alguns estudos com vistas a formação de professores do curso de Letras e outros já

¹³ Ramal (2002) apresenta questionamentos a essa proposição: “ainda não é possível saber se o sonho bakhtiniano de uma polifonia estará se realizando apenas em função do excesso de dados (são tantas as vozes, que nem posso preocupar-me mais em pensar única; portanto, desisto do monologismo e sou aturdido com um coro desarticulado e sem sentido), ou se realmente passaremos a nos comunicar entre culturas e desde diversos lugares sociais com o respeito de quem percebe na voz do outro, algo realmente a ser ouvido” (CORACINI, 2006,p.169).

apontavam a necessidade da inserção das tecnologias em suas respectivas formações para atender ao mundo contemporâneo. Por isso, nosso olhar que se configuraria “tradicional” em relação a construção de sentidos em torno da construção da identidade docente, foi dilatado e inspirado a perceber as possibilidades que esse contexto nos expôs, dessa forma, começaremos a analisar a respeito das construções de sentido em torno da docência por professores em formação (inicial e continuada) em políticas públicas que pela primeira vez experimentaram o contexto virtual para suas formações iniciais à docência em Língua Portuguesa.

3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: PIBID E RP

3.1 Movimentando identidade(s) docente no PIBID: entre discursos e identificações

Nesse ponto, iniciaremos a apresentação de práticas discursivas dos bolsistas do PIBID (2021) junto aos seus formadores, coordenador e orientador, nos momentos de formação de iniciação à docência, como forma de traçar suas respectivas identidade(s) docente iniciais. No primeiro momento de formação se encontravam as turmas de PIBID Letras e Inglês, porém nos restringimos a apresentar as enunciações dos professores e bolsistas e formadores do curso de Letras Vernáculas, ademais, essas interlocuções se deram a partir do encontro na Jornada Pedagógica da Escola Básica, já no contexto de pandemia. Os discursos concebidos nesses momentos de formação, compreendemos, são momentos de identificações, portanto colaboram para a construção de identidade(s) docente dos pibidianos. Segundo Bakhtin (2011), dentro de um contexto, esses discursos podem ser contempladas como enunciados, moldados de forma estável.

A reunião é iniciada pela professora coordenadora do PIBID Letras (DREICE, 2021), a qual retomou o discurso de uma professora da Educação Básica que discursou sobre o papel do professor e o corpo. Dreice (2021) entende que os sentidos em torno no termo “corpo” altera, modifica, o sentido de outras palavras, que vão sendo ressignificadas ao longo das interlocuções sobre a Jornada pedagógica, mas conclui que o corpo, nesse contexto, substitui o que entendemos por sujeitos.

Ademais, convida os pibidianos para participar, interagir sobre as retomadas de

enunciações da professora da escola básica. Ela diz: “De repente eu posso clarear vocês e de repente vocês podem me clariar... porque o que foi fato na fala de Fátia é que nós estamos aqui para ensinar e aprender” (DREICE, 2021). A partir disso, ela reapresenta a questão: qual é o papel do professor? E pontua alguns léxicos e problematiza alguns sentidos a partir deles.

A respeito do que é compreendido por sujeitos e/ou corpos, Dreice diz:

Ela fala em corpo o tempo todo, ela não fala de sujeitos, ela fala em corpos, né? Então, é... isso me chamou muita atenção... da primeira vez eu senti esse impacto do corpo e eu falei, mas por que corpo?... ela tem uma expressão muito bacana “nós precisamos abrir a mente e os poros”, então isso aí, né? Tá dentro do corpo. Quando ela diz corpo, ela diz nós, inteiros e não pela metade. Nós não somos só cérebro, né? Nosso corpo também fala. É isso que ela traz assim, de uma forma fantástica (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Essa fala da professora Dreice é uma paráfrase da professora Fátia, e ela (re)apresenta a questão do sujeito x corpo colocando suas impressões. Ambas, agora, consideram as pessoas/sujeitos, pensando em sua totalidade, levando em consideração todos os sentidos que o corpo é capaz de experimentar, experienciar. Leffa e Freire (2013), de acordo aos pressupostos de Morin, aponta a complexidade que contempla o sujeito – a ordem, a desordem, e Dreice, ressalta que o sujeito não é só “cérebro”, somos mais que isso, integralmente, alcançamos e experimentamos as práticas de aprendizagem com todos os sentidos.

[...] Então a gente tem que pensar antes de tudo que nós somos corpos, né?eu tenho aqui vários corpos na minha frente (tela do computador), que pensam, que gesticulam (ruído)... o próprio gesto já me diz, já tem uma representatividade, né? O olhar de um, a forma de balançar a cabeça de outro, né? (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento Dreice chama a atenção dos outros professores e dos pibidianos para pensarem sobre a ideia do corpo, e como devemos percebê-lo (através não só de enunciados, mas de gestos, olhar, etc.), relacionando ao que se é entendido por “sala de aula”.

*É, ela traz essa questão da sala de aula, essa mudança de foco, né? **Uma sala entre quatro paredes e essa sala aqui virtual, que aqui é uma sala de aula, né? Queiramos ou não é uma sala de aula, um encontro entre professores e alunos. E aqui se processa o conhecimento e a aprendizagem.** Então não tem como né nós dizermos que aqui é só um espaço de encontro, não é um espaço de encontro, é nossa sala de aula (DREICE, 2021 – primeiro encontro).*

Nesse momento, a professora Dreice conceitua o espaço “sala de aula”, não se

atentando a uma estrutura física, mas a sujeitos que assumem papéis nesse determinado espaço, portanto, legitima as formações de forma virtual. O espaço virtual constitui um lugar onde sujeitos convergem e criam novas formas de cultura, portanto, possível e passível de construção de conhecimentos. “*Precisamos reconhecer que nós não sabemos para ativar a nossa curiosidade e ela usa a curiosidade como verbo também, curiosiar, né?*”(DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Essa fala me fez pensar no processo de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006) apresenta, chamando atenção para não carregarmos sentidos essencializados, mas abrir “o corpo, os poros” para capturar novas nuances, visitar e reconstruir sentidos.

[...] se é possível nós enquanto homens e mulheres transformar o mundo que não fizemos por que então não é possível transformar o mundo que fazemos? Tá? Então assim, é uma reflexão muito forte isso, porque a vida toda a gente está tentando transformar aquilo que a gente não fez. Olha isso é, me faz refleti, me faz, me leva, é... levar vocês a reflexão, **enquanto futuros docentes, vocês são discentes, vocês estão na universidade, né?** Discutindo o quê? O que se deve fazer nas escolas, trabalhar, né? Como se deve trabalhar, é, é, a Língua portuguesa e a Língua inglesa na escola, de forma que os outros aprendam, que os seus pupilos, que os seus, né? discentes aprendam... então veja só, é, nós temos que ter essa preocupação, não é só pensar em refazer, mas pensar em fazer e fazer bem feito, né?(DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Ao falar sobre a citação de Paulo Freire, a professora Dreice aproveita para fazer uma associação à prática docente. Ela continua a reflexão feita pela professora Fátima e atribui a identidade de “futuro docentes” aos pibidianos por eles estarem ainda na universidade, com isso, chama-os para a responsabilidade de não refazerem práticas docente, mas para um “fazer bem feito”, entendo como uma chamada para a autonomia – e a questão é se bolsistas encontram espaço para tal. De acordo com Miller (2013, p.103), para isso, o professor em formação precisa ser “crítico-reflexivo-ético” (MILLER, 2013, p.103).

Retomando questões sobre conhecimentos necessários, as professoras formadoras dialogam:

[...] idade para mim não é marca de velhice, é marca de sabedoria e marca de vida, é história (FÁ, 2021 – professora da Escola Básica).

[...] então ela traz isso, a questão do pensar a idade, certo? A idade tem história tem conhecimento, tem aprendizagem... tem ensino, toda idade tem isso, seja qualquer idade, seja qualquer pessoa, entenderam? Seja qualquer pessoa, não é só docente (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

O trabalhador da zona rural, ele, ele tem conhecimento, ele tem a aprendizagem, ele tem conceitos, ele tem teoria ele tem senso comum, ele

tem ciência de alguma forma, entenderam? Então assim, todas as pessoas em todos os espaços têm conhecimento, né? (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento, a professora coordenadora desfaz a ideia de que o conhecimento é restrito a alguma idade ou espaço, portanto, todos precisam ser reconhecidos e aproveitados. Além do mais, retira do docente a carga de ser o “transferidor de conhecimento, reconhece outros espaços de aprendizagem fora a escola. Nesse sentido, temos a aceitação pelo fazer transdisciplinar, isto é, considerando o agir das pessoas através do discurso dentro do seu contexto, favorecendo que a prática informe a(s) teoria(s) a ser utilizada, bem como a teoria informe a prática, em atenção, todas as escolhas para se formular um conhecimento devem vir seguido da informação própria da prática social onde as pessoas agem, sem meramente justapor ramos do saber, de modo colaborativo, dinâmico. “Estamos sempre precisando do outro, e nesse momento atual, é o momento que mais precisamos, nesse momento da pandemia.(DREICE, 2021 – primeiro encontro).

[...]E assim, ela traz outra coisa interessante, esse espaço ele une mais (pausa grande) os corpos. Vocês já pensaram nisso? O presencial não une tantos corpos como esse espaço une, ela coloca isso também. E precisamos do outro e, é interessante isso, me fez pensar e refletir no outro, quando estamos corpo a corpo, mas assim... o corpo a corpo, ele não é tão presente quanto aqui ó, quanto esse espaço nos faz presentes (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Costa (2020) diz que as aprendizagens ocorrem tanto no presencial, quanto de modo virtual, pois a troca, a reflexão, a cooperação e o compartilhar com o outro é que possibilita a construção do conhecimento, portanto o termo “presencialidade” pode significar também “estar juntos”, e, é sobre isso que a professora Dreice fala, há possibilidade de conhecimento em todos os espaços, e não descarta a necessidade que temos do Outro para nós nos (re)constituirmos enquanto sujeito, bem como nos diz Bakhtin (2011), Moita Lopes (1998) que a voz do Outro nos permite ressignificar. Giddens (1990), Hall (2011) e Moita Lopes (2002), aponta que presença do outro no mundo contemporâneo não é mais definido pelo lugar, e seja qual for o espaço, há ampliação de repertório cultural.

[...] porque nesse momento de pandemia eu acredito que os professores, muitos docentes estão aprendendo mais com os alunos do que em outros espaços, pelo menos a lidar com esse protocolo... Com certeza os alunos nos foram professores, dos docentes, certo? (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Tem-se nesse momento um reconhecimento por parte da professora de que os alunos têm muito que ensinar também aos professores. Houve, por conta da pandemia, uma assimetria dentro do espaço “sala de aula”. De acordo com Bonh (2013) há uma necessidade da sala de aula perceber os sujeitos como autores, os quais ambos discursos sejam considerado, com responsabilidade.

[...] é de batalhas que se vive a vida, mas batalha não é uma guerra, esse momento que nós estamos vivendo agora, coisas novas que devem ser revistos, irregular que devem ser reposicionadas, trabalhadas de alguma forma por nós, entendeu é um momento único (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

Fiz alguns hiperlinks aqui, finalizei algumas coisas. Tá aqui o meu, foi bem afetuoso ficou, bem aguerrido, está vendo aí gente aguerrido, né? Então acho assim que a gente deve mesmo ressignificar as ideias de guerra, veículos de batalha com o que Dreice pontuou... eu já disse para vocês em vários momentos, inclusive no mestrado quem participou da nossa primeira Jornada de pesquisa orientada, ela tinha como primeiro subtítulo “Primeira revolta”, né? A revolta como esse voltar, esse ressignificar, esse repensar (LOLA, 2021 – coordenadora PIBID Inglês).

Esse é um momento em que as duas coordenadoras se colocam em interlocução e ressignificam o momento de aulas remotas. Dreice diz que estão em uma batalha, mas que não necessariamente significa que estamos em uma guerra, apenas vivendo um novo, e por isso é preciso se deslocar do lugar que todos se encontravam e se reposicionar. Malu retoma sobre a questão da guerra e diz que “aguerrido” também pode ter uma tonalidade positiva nesse contexto e chama a todos para pensar a guerra em outro sentido, bem como a ideia de revolta, como algo que volta, retornar.

Nesse sentido, pontuamos que o formador de professor que pesquisa e renova suas próprias práticas é um linguista aplicado, pois o seu trabalho não se resume ao que ele aprendeu, a teorias prontas, ele abre espaço para ressignificar, refazer, inovar e renovar. Eles procuram fazer a diferença, envolve a reflexividade de mão dupla (e aqui podemos perceber muitos momentos de trocas discursivas sobre léxicos pré conceituados) (GUIMARÃES, 2004; HALL, 1998; MILLER, 2013).

Após esse momento, começa-se uma reflexão a respeito de professores que já tiveram e como gostariam de ser, pontuando a importância da escuta: [...] para você, qual professor que você mais gostou, você vai dizer para mim, qual? (DREICE, 2021 – primeiro encontro). [...]... Eu tenho que aprender escutar o meu aluno. Eu tenho que exercitar a escuta para o meu aluno...**isso eu estou colocando, porque eu já considero vocês docentes** (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

De acordo com Souza e Biavatti (2016), o fazer do professor está ligado a um conjunto de representações de como ele acreditar ser à docência. Na fala de Dreice (2021), ela traz a palavra escutar, que foi citada pela professora da escola básica. Acentua a importância de escutar o aluno, sendo que, esse processo constitui dos pilares do processo dialógico, o qual produz sentidos. De mais a mais, nesse momento ela identifica os bolsistas como docentes, diferente de outro momento que diz são discentes por ainda estarem na universidade.

Ao ensino de Língua Portuguesa, nesse movimento dialógico inicial, a professora Dreice pontuou concepções sobre como se deve se dar o processo de conhecimento dentro da universidade

[...] imagina chegar aqui, Fernanda, ela diz assim: “você vão estudar sobre alguns aspectos ideológicos, não tem nada a ver, né? O nosso foco aqui é isso, a Língua Portuguesa, ou a Língua inglesa, mais dentro desse foco existem também possibilidades... tudo tem seu recorte... (DREICE, 2021 – primeiro encontro).

O fato de dizer “que os conhecimentos são múltiplos, mas que devemos colocar um limite para adquiri-los e dizer que a gente não pode aprender tudo porque “não cabe a gente”, nos remeteu a não consideração pela interdisciplinaridade, contato com outros conhecimentos, até mesmo outras áreas não configurar uma importância para o ensino de Língua Portuguesa, e mais, faz uma separação dos aspectos ideológicos dos estudos da linguagem. Nesse momento, a língua não é considerada ideológica, também os sujeitos, que, por meio das interações verbais, são constituídos ideologicamente (BAKHTIN, 1997; SOUZA; MODL, 2016).

Salientamos que nesse primeiro momento de formação, os discursos se deram em ressonância com as falas da professora Fá, da escola básica, e trazemos apenas enunciados iniciais em relação ao todo da pesquisa. Retomamos alguns pontos de demarcação discursiva da professora Dreice, pois ela ao mesmo tempo que parafraseava as falas de Fátima, trazia concordâncias ou discordâncias sobre o tema abordado.

De forma geral, a consideramos que todos os temas abordados, sujeitos, com corpos, os quais expressam não só por meio de palavras, direciona o olhar dos pibidianos para ter atenção ao seu aluno em sala. Ademais, chama atenção para processos de aprendizagem e os muitos conhecimentos que adquirimos não só em sala de aula. Encontra-se, ademais, nessas enunciações discursivas muitas contradições, ressaltando um momento de transição identitária da professora Dreice, vez que ela também se encontra experimentando o contexto virtual de sala de aula, de formação de professores, está sendo letrada, por exemplo, no AVA.

Além disso, ao mesmo tempo em que ela considera “o corpo” (se abre para processar/reconhecer/adquirir conhecimento e vivências a partir de todos os sentidos) como substituinte do sujeito (que tem capacidade cerebral para o conhecimento), ela retoma essa questão dizendo devemos dar limite ao conhecimento, não trazendo questões ideológicas. Esse posicionamento para o ensino de Língua Portuguesa significa desconsiderar os momentos de incentivo as interações discursivas, momentos de reflexão e de posicionamento dos sujeitos, de a linguagem ser ideológica. De acordo com Fraga e Oliveira (2016, p.44) “Independente da condição da natureza da atividade humana, não há nenhum outro mecanismo de manifestação que não seja atravessado, negociado e intercambiado pela linguagem. ”E, não importa como seja, “com o auxílio da palavra ou de qualquer outro recurso semiótico, os sujeitos acessam o outro através da linguagem.”

Outrossim, ao passo que considera os bolsistas, discentes, chamam eles para se posicionarem como professores que transformem o mundo, apontando para o novo momento imposto pela pandemia, coloca-os em um “entrelugar”, uma identidade indefinida. A docência é sempre atribuída aos pibidianos quando se trata do que a professora coordenadora (DREICE, 2021) entende como responsabilidade de um docente.

Em resposta ao que Dreice (2021) pontuou no primeiro momento, Alê (2021) se posiciona, primeiro traz uma questão que não fica tão clara no momento da formação, mas que faz sentido. Destaca sobre o processo cultural de lugar das mulheres e que enquanto professores eles podem promover uma nova cultura, apresentando outras possibilidades, e que o corpo aberto é que possibilitará eles aderirem essas pautas. É possível perceber que as questões ideológicas fazem parte do repertório de Alê enquanto professor. Em termos freiriano, esse posicionamento promove mudanças e afasta a opressão na sociedade, pois o dentro e fora da escola são divididos por uma linha irrisória (RAJAGOPALAN, 2003).

Aí já está ligado com o que Dreice falou, né? Esse processo aqui, de nós como professores, de nós como educadores, não é verdade, nós devemos ter esse olhar, corpo aberto para perceber quando e em que verdade, nós devemos ter esse olhar, corpo aberto para perceber quando e em que momento, principalmente ligado a esse processo das mulheres, né, em que momento eu como educador posso trazer uma nova cultura para esse indivíduo (ALÊ, 2021- primeiro encontro).

[...]ela citou o verbo desaguar, né, que devemos desaguar na sala de aula nessa troca de saberes entre educadores e estudantes...nós devemos desaguar esse conhecimento, desaguar todo esse processo nosso, não nessa ideia de transmissão, claro, mas de desaguar ligada essa emoção, a esse corpo aberto, mostrando para as pessoas o quanto é possível...(ALÊ, 2021- primeiro encontro).

Depois, Alê dá atenção ao verbo “desaguar” citado por uma integrante da escola básica, salienta, ainda que a ideia não é transmitir conhecimento, mas na sala de aula, apresentar possibilidades para os alunos, aceitar que eles também têm para oferecer.

Após, Alê, Mel pediu a palavra e pontuou o que mais a marcou.

[...] discursos que me marcaram bastante... o primeiro, ele já começou falando sobre, citando “O Pequeno Príncipe”. Isso eu achei tão incrível, por ela falar: “o essencial é invisível aos olhos” e, ao falar esse discurso... ela fala a questão de oportunizar os estudantes, é... três palavras, no caso, três verbos: compreender, navegar e transformar... na hora me deu uma ligação total com esse, com essas palavras que ela que ela disse porque compreender, eu coloquei ao mesmo tempo a palavra conhecer, porque um dos primeiros encontros Lola perguntou o que era escola para gente, e eu tinha falado que era conhecer, conhecer o outro, e ela falou bastante sobre isso e foi quase a mesma linha de raciocínio. Navegar, Eu coloquei no Meu Primeiro Diário, que a gente estava navegando, e, aí eu coloquei uma imagem do barco... e até coloquei a imagem do barco e aí já me marcou por causa disso, e o transformar, é transformar a realidade que a gente está vivenciando” (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento, Mel está se referindo a Ana, integrante da escola básica. Ela apresenta a frase do livro “O pequeno príncipe”, destacando três verbos que fez com que Mel ligasse a outro momento de formação. “Compreender” ela associou ao “conhecer”, que foi como ela entendeu que fosse a escola, um lugar de conhecer o outro. De mais a mais, ligou esse conhecer também ao fato de navegar nesse espaço “escola” e por fim, ressaltou a importância de se transformar a realidade que estamos vivenciando, momento pandêmico. Moita Lopes (1998), fala da importância do respeito pela voz do Outro, pois é a possibilidade de ir além de um preconceito sobre o outro e suas ideias, e, com isso, se distanciar de secularizar o conhecimento. Ademais, o tempo todo Dreice, Alê trouxe de alguma forma a importância de pensar no outro.

Tita (2021), pontua primeiramente sobre o que fazer nesse momento para deixar a “sala de aula” significativa para o aluno nesse momento pandêmico:

[...] o professor Leandro Holanda... Ele falou dessa coisa, um hiperlink com a fala de Dreice de que o menos é mais, e eu acho que agora o momento não é de sobrecarregar, o momento é de fazer atividades que, de certa forma vão marcar a vida daquele aluno, né, eu acho que o momento não é de passar muita coisa... Vamos nos ater a uma, vamos ser menos para ser mais na vida desses alunos, e eu achei bastante interessante (TITA, 2021 – primeiro encontro).

[...]e a professora Alda, que fofura... ela tratou de coisas mais palpáveis, planejamento, legislação, mais no final ela deixou uma mensagem muito linda igual que ela falou assim “ *então Fulano lá falou: “não sabia que era possível, ele foi lá e fez”... que é exatamente, a gente nunca sabe né, a gente*

nunca sabe a gente tem que fazer. E essa é a questão da paciência, que também que foi colocado, a gente tem que ter muita paciência com nós mesmos, eu acho que é pior ter paciência com nós mesmos do que com outro, é porque nós temos que entender os nossos processos né, eu acho bem, eu achei bem marcante essa fala da paciência com nós que é bem difícil (TITA, 2021 – primeiro encontro).

Tita retoma a fala de Dreice sobre o processo de conhecimento e defende que nesse contexto de pandemia o “menos é mais”, não dá para sobrecarregar os alunos, tem-se uma relação com o recorte do conhecimento ao qual Dreice sinalizou. Ela se posiciona enquanto sujeito responsivo e diz “vamos” ao convidar a todos os professores presentes para se ater a conteúdos significativos para os alunos. Na segunda enunciação, Tita considera “fofo” a professora da escola básica falar sobre processos que constituem o fazer docente, planejar e outros, porém considera ao final, que no contexto da pandemia ninguém sabe ao certo como agir, porém a citação causou um despertar para autonomia “não sabendo que era possível, foi lá e fez”. E, para tanto, é preciso exercer a paciência consigo, e assim, para com o outro. Behar (2020) diz que esse momento de pandemia, foi um momento de experimentar.

Niba (2021), a seguir cita a fala da mesma pessoa que chamou a atenção de Tita “*a personalização vai ao encontro da equidade*”, e retoma memórias de quando ela era estudante da escola básica, dizendo que seus professores tiveram dificuldade de oferecer um ensino que abarcasse todos. Conclui sobre isso:

[...] eu acho que esse vai ser maior desafio, assim, para mim, enquanto professora, tanto no ensino presencial, continua sendo on-line, que vai ser criar essas estratégias, assim que a gente possa alcançar a maioria dos alunos (NIBA, 2021 – primeiro encontro).

Primeiro, constatamos que Niba retoma o que a professora Dreice diz sobre os professores que nos marcam e geralmente são a partir dele que acreditamos como deve ser a docência (SOUZA; BIAVATI, 2016). Nesse momento também, Niba se reconhece como professora e tem uma perspectiva de como ela quer que seja sua atuação, uma professora que alcance o máximo de alunos possível.

Após a fala de Niba, Analu continua a falar sobre a sala de aula relembrando das aulas de didática, textos que leram e o discurso de Dreice, que fizeram ela concluir que:

[...] Dreice até pontuou né, que ela fala (Fá) que a sala de aula é um lugar sagrado para todo professor no dia a dia escolar, a partir de direitos e deveres interacionais, sala de aula é uma porta de entrada para o domínio público das relações humanas... (ANALU, 2021 – primeiro encontro).

A pibidiana Analu, retoma discursos de uma disciplina da licenciatura e traz para o

momento de formação inicial para a docência, ressaltando que chama a atenção dela, de a sala de aula ser sagrada para o professor e a partir dali é possível formar sujeitos para as relações humanas/sociais. Para Rajagopalan (2013), é na sala de aula, a partir de uma postura crítica que o professor precisa considerar a história do aluno, compreender o fazer político nesse espaço, afim de que ele promova mudanças significativas na vida dos sujeitos, dentro e fora da sala de aula.

Cora retoma, nesse momento, a discussão sobre o corpo, apresentado primeiro por Dreice, mas pontua que várias coisas chamou a atenção delas no momento de formação, como os verbos citados por Fá, ressaltando o “escutar”, a importância desse ato, principalmente nesse momento pandêmico, “entender, adaptar, diversificar”, ressaltou: *“até reduzir né, que ele fala sobre entender que é necessário reduzir, que “menos é mais”, como acho que foi Tita mencionou”*. Seguiu sobre o planejamento para o novo ano letivo:

[...] eu não vou mentir viu logo vou ser sincera, eu fiquei preocupado com o que viria para esse planejamento de ano letivo, porque assim ano passado não teve tempo para parar o pensar nesse planejamento como esse ano, né? Essa adaptação toda eu estou gostando bastante porque parece que está caminhando, eu tô sentindo que tá caminhando as coisas, eu tava preocupada e realmente de não tá acontecendo e eu gostei muito [...] (CORA, 2021, primeiro encontro).

[...]eu gostei muito das falas finais, de Nêssa, que ela disse que as ideias precisam avançar, ela fechou esse pensamento que eu tinha né... ela conseguiu enquadrar tudo com essa fala, as ideias precisam avançar vou pensar o ano letivo de uma maneira circular [...] (CORA, 2021 – primeiro encontro).

Cora chama atenção para que no contexto virtual o ato de escutar seja priorizado. A frente, ela faz um link com outros verbos que foram sendo adicionados ao longo da Jornada Pedagógica da escola básica, e ela construiu um sentido para a junção de todos eles: o ato da escuta coopera para um bom entendimento das coisas e, portanto, se abrir para a adaptação e estar aberto a mudar de direção nas aulas, principalmente nesse contexto de pandemia. Assim, ela frisa outros verbos que são associados ao planejamento. Ela destaca a preocupação como planejamento nesse novo contexto, que entende ser diferente do presencial.

Ramal (2002), entende que no contexto virtual há uma multiplicidade de signos que fluem, portanto é um espaço mais complexo e polissêmico. Percebemos isso também ao ver a quantidade de verbos utilizados e ressignificados pelos professores para o novo ensino virtual, o modelo híbrido emancipa o conhecimento tanto do professor quanto do aluno, de acordo com Colis e Moonen (2001). Outrossim, se tratando de adaptações ela se identifica com Nêssa quando diz que as ideias precisam avançar, pois o trabalho tem que continuar e não dá mais

para pensar o ensino de modo estático.

Os discursos aqui apresentados se dão em torno dos sujeitos, ensino, sala de aulas, por alguns momentos, escola, e o contexto presente, de pandemia, o qual apresentou a todos grandes desafios, para tanto, alguns integrantes da escola básica, professores coordenadores e orientadores do PIBID fizeram analogias ao tempo atual, trazendo literaturas, novos verbos, novos sentidos em torno de outros já comumente utilizados, possibilitando aos bolsistas experienciar um momento de formação crítica, crítico no sentido de falar sobre questões que são relevantes socialmente (PENNYCOOK, 2006).

Em conjunto, pudemos perceber professores em formação repensando muitos posicionamentos que trouxeram, inclusive, de quando ainda eram alunos da escola básica, dialogando com o que eles não querem reproduzir, portanto, em dialogia com os discursos sobre o que fazer enquanto professor, se posicionaram em alguns momentos, encaminhando-se para uma identidade de professor que se distancia de uma fazer que já não faz mais sentidos nos dias atuais. Isso fica evidente quando Alê retoma a questão da mulher, que historicamente é apresentada ao discurso de que deve cuidar da família, e ele entende que na escola há a possibilidade de dizer a mulheres que elas podem ser o que quiserem, reconhece a docência como um ato político no sentido de promover mudança. Ainda, retoma os dizeres da professora Dreice, e entende que a abertura do corpo para disseminar uma nova cultura e compreender os alunos é essencial para essa mudança.

Também, evidenciamos a fala de Mel, quando retoma discursos de outros momentos de formação com a coordenadora Lola, traz experiências de interações dinâmicas que contribuem para o seu reconhecimento enquanto professora que compreender, conhece, dá voz a seu aluno (NÓVOA, 1992; BAKHTIN, 2011; OLIVEIRA; 2006). Tita reconhece que os outros discursos oferecem conhecimentos outros e são importantes, também considera que menos é mais no contexto difícil da pandemia, nesse sentido não diz que deve-se ter limite de conhecimento, mas que todos ali devem se ater ao que é essencial no momento de pandemia, e, que eles terão, os professores da escola básica, junto com os pibidianos, que dar conteúdos de dois anos em um, por isso, acreditamos que ela conectou esse posicionamento a fala de uma professora da escola básica sobre se “ter paciência com nós mesmos para depois ter com os outros” ao passo que se reconhece como uma professora que precisa promover mudança e significação para os alunos nesse momento. Nesse contexto, pode-se repensar na fala de Dreice que pareceu desconsiderar os novos conhecimentos que poderiam ser adquiridos. A formadora Lola concordou com Tita (2021) sobre a questão da dificuldade de se ter mais paciência consigo mesmo: *“é isso aí, é bem difícil mesmo, difícil esse automonitoramento e*

essa questão do essencialismo, do Central...”.

As interlocuções de Niba evidenciaram a postura de uma professora em formação que observa outros docentes como vitrine para constituição de identidade(s), e que pretende criar possibilidade para alcançar todos os seus alunos. Associamos isso ao que a coordenadora Lola responde sobre a fala de Niba. Pontua que essa é uma discussão muito rica, e o quanto a varredura dela apresenta provocações legais, porque cada fala vai acionando memórias, sentimentos, sensações. É por isso que consideramos como principal constituinte das identidades, os discursos que vão sendo lembrados une quem disse e quem ouve num processo de constante dialogia (FRAGA;OLIVEIRA, 2013). Analu, pontua o espaço sala de aula como porta para as relações humanas, redimensionando a ideia tradicional de escola como preparação para o mercado de trabalho. Entende que a docência como um caminho para promover sujeitos que agem politicamente na sociedade em que vivem.

As coordenadoras também chamaram atenção para a fala de Cora (2021), que trouxe questões ainda não citadas por outros sujeitos no momento da formação, como a questão do planejamento para o ensino virtual, além de reconhecer que a postura de um professor deve ser de escutar o aluno e estar aberto a redirecionar suas aulas. Hodges (2020) pontuou que os planejamentos pedagógicos requerem criatividade nesses momentos inusitados, principalmente que se distanciem dos modelos tradicionais, pois entende como oportunidade de entender que há ainda velhos paradigmas e problemas no contexto educacional, mas que podem ser superados. Dreice (2021) diz que “como é rico vocês chamarem atenção para isso”, logo após, Lola (2021) salienta que as colocações dos pibidianos configurou uma espécie de alinhavo para esse momento de formação, cada um contribuindo com uma perspectiva.

Ainda, Dreice (2021) retoma a palavra e enfatiza:

[...] e fechou com chave de ouro também, porque o seguinte, isso é para mostrar que nós somos léxico né, nós nos tornamos léxico, nossa identidade é o nosso léxico, então, assim, se você prestar atenção, Lola sempre chamou atenção para isso e vocês dão muita atenção. Léxico, né? As palavras novas, né, que vocês incorporam na identidade de vocês e que construíram a sua própria identidade (DREICE, 2021).

A fala de Dreice sobre identidades retoma todo percurso dessa primeira parte da formação dos pibidianos, ela conclui que todas os enunciados, as significações construídas estão constituindo suas identidades enquanto docentes. Inclusive, ela se coloca como docente com identidade que se encontra em constante transformação, como aponta Hall (2011) ao dizer que as identidades de movem a partir das condições sociais.

Outrossim, Lola reconhece que esse momento foi um alinhavo e todos ali

contribuíram com uma perspectiva sobre os temas abordados. Após, salienta que a Escola é o campo de iniciação a docência “na tela”. Apresenta um slide explicando a definição de etnografia “grupo, em um olhar mais contemporâneo [...] uma sala de aula [...] são unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente...”; “etnografia retrata eventos a partir do ponto de vista dos autores envolvidos (LOLA, 2021).



Figura 1- apresentação do PIBID como um campo (slide, coordenadora LOLA)

Mais a frente, ela faz algumas perguntas, tendo como direcionamento ainda os slides e chama os pibidianos a entenderem que a atuação deles em campo, o que selecionarem o que observar, descrever são escolhas baseadas em expectativas, objetivos, etc.

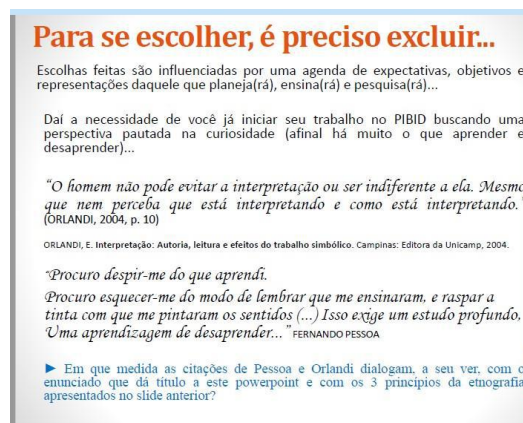


Figura 2 – Slide sobre escolhas para se observar no campo/escola (slide, coordenadora LOLA)

A partir desses slides, os pibidianos direcionariam o olhar deles para a escola como um campo, onde eles colheriam informações, discursos, posicionamentos e automaticamente desconsiderariam outros. Foi uma chamada a reflexão. Nesse segundo slide que apresento, por exemplo, diz que o trabalho no PIBID tem que ser curioso, pois é um momento de aprender e desaprender, e esse processo será uma forma de interpretar o ambiente, a vivência. Por fim, cita Fernando Pessoa “Procuro despir-me do que aprendi [...] Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender".

Essa chamada a desaprendizagem, acreditamos, é correspondida, principalmente quando os pibidianos respondem a entrevista semiestruturada e mostram o quanto mudou de lugar após o PIBID. Relacionam o que aprenderam na Universidade e pontuam a importância do campo, do programa para um olhar mais crítico, para um posicionamento de professor interativo, dinâmico, e que anseia considerar em suas atuações a realidade do aluno como porta principal para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua portuguesa.

O segundo encontro teve como direcionamento a realidade da escola pública e o planejamento para as próximas aulas. Esteve presente os pibidianos e a professora orientadora da escola pública apenas. A princípio ela pontua que em relação as aulas não têm como ficar até dez da noite porque a realidade dos alunos é de trabalho no outro dia, então ela introduz a aula e depois passa atividade assíncrona. Depois ressalta alguns momentos de como se deram as aulas, que quando começou a pandemia, os professores passavam a atividade e os alunos respondiam sozinhos e continua pontuando que com os pibidianos o modelo de ensino será diferente.

Relatos de uma aula pelo WhatsApp:

[...] fui falar de comunicação, comecei perguntando o que era comunicação, Para você o que é comunicação, e para minha surpresa eu tive muitas respostas, mas muitas mesmo, umas respostas assim, bem interessantes dos meninos... quando eu terminei a aula eu tive a ideia de printar essas respostas deles...depois de ter feito isso eu pedi, eu coloquei um post, um postzinho, né “GARIMPO, O QUE É COMUNICAÇÃO” , depois eu coloquei um post que são três macaquinhos que não comunica que não se interage, ai... alguns gravam áudio, outros escrevem aí acho que se torna mais cansativo [...] (MALU, 2021 – segundo encontro).

Apesar de algumas pesquisas mostrarem que o WhatsApp pode contribuir para aulas, já que faz parte do cotidiano de todos, porém vê-se que nesse contexto é uma ferramenta que desperta exaustão nos professores, além de tirar sua privacidade. De outro lado, Costa (2007) salienta que o aparelho celular pode contribuir para interação interpessoal e pesquisas, e conclui dizendo que pode fortalecer os laços entre professores e alunos, novamente, percebemos que em termos de qualidade para a vida do professor há um equívoco nessa asserção, nesse contexto pandêmico.

Nesse momento, Malu apresenta um modelo de planejamento para os bolsistas, mas ressalta que há momentos cansativos nesse processo de aula pelo WhatsApp e, pontuou, na reunião da escola, que passou horas respondendo os alunos, ademais, o processo de correção

estava ruim porque não dava para entender o que os alunos escrevem no caderno, mas que quando passassem as aulas para o classrom ficaria mais organizado e menos cansativo.

Esse recurso de dar aula por WhatsApp eu vejo, pelas minhas experiências, de que é mais assim, para você mandar uma informação, pra você mandar uma atividade ou em pdf ou em word, mas para você explicar o conteúdo... não é coisa de Deus não. E além do mais, você não tá vendo o aluno, você não sabe se é ele que tá no celular, se é a mãe dele, se é a avó (MALU, 2021 – Segundo encontro).

Para facilitar as aulas, a professora Lu diz que alterna entre emoji, áudio e escrita.

Emoji para chamar atenção para parar a conversa. Sobre os conteúdos diz:

[...] quando tem um assunto complexo de português você vai ter que ficar repetindo, porque é isso, né, você vai ter que repetir várias vezes, então é preferível que você faça duas, três aulas no Meet, passando o mesmo assunto que ele entenda do que você passar duas horas no whatsapp e o aluno não entender. Então, essa foi minha experiência nessa semana [...] Eu achei a aula boa porque eu tinha o principal, a interação dos meus alunos. Eles falaram... sabe quando você percebe que o aluno está com sede de aprender (MALU, 2021 – segundo encontro).

Nesse momento é ressaltado uma característica da professora Malu, apesar das questões problemáticas que envolveram as aulas pelo aplicativo WhatsApp, e apesar de outros recursos semióticos que ele apresenta e ela utiliza (emoji, áudio, etc.), ela se sente realizada quando os alunos participam, mas, apesar disso, busca soluções para um ensino mais adequado, pois na visão dela essa ferramenta seria útil apenas para recados.

Dinho questiona por que a escola optou por usar o WhatsApp e Malu responde:

Porque a maioria dos professores mostraram dificuldade de usar o Meet e porque antes os professores só entravam no grupo e lançava atividade, não havia nota, nem carga horária... agora tá contando e é aula... (MALU, 2021 – Segundo encontro).

Malu nesse momento pontua a defasagem na formação tecnológica de professores. As dificuldades não envolvem apenas a escolha da ferramenta, mas principalmente a habilidade para utilizá-la. Behar (2020) chama a atenção para os currículos das universidades que ainda não há conteúdos voltados para o AVA. Além do mais, Malu, pontua o que entende por atividade assíncrona – passar uma pesquisa.

Alê traz sua consideração sobre o uso do WhatsApp, primeiro considera uma ferramenta pessoal e de entretenimento. Diz: “A ideia de utilizar WhatsApp como instrumento de aula, né, de ensino, é muito complicado, porque você tá literalmente colocando o aluno no

ambiente perfeito pra ele se distrair (ALÊ, 2021 – segundo encontro).

Tita (2021) se posiciona:

[...] até que ponto whatsapp é um ferramenta, até que ponto pode tá misturando a vida pessoal do professor com a profissional; E, até que ponto, é... pode se pensar, é...essa maneira de dar aula, mesmo na situação em que estamos; Então é uma questão bem complicado e que exige primeiro da coordenação pensar nisso, né, pra depois indo, é, é... organizando essas coisas porque a gente sabe que foi uma decisão repentina[...] (TITA, 2021 – segundo encontro).

Na minha opinião whatsapp deveria ser usado apenas para informação (MALU, 2021 – segundo encontro).

Essa troca dialógica sobre como seria mais interessante que as aulas acontecessem demonstra a criticidade dos pibidianos em questionar a instituição escola, e pensar o porquê do uso de tal ferramenta e não de outra, ou, quais são os limites para o(a) professor(a), bem como, o que seria mais proveitoso para o aprendizado do aluno. Acreditamos que esse momento contribui para uma auto-heteroformação (FREIRE; LEFFA, 2013) dos pibidianos, já que eles estão o tempo inteiro ponderando suas práticas de forma crítico-reflexiva de forma contextualizada, nessa movimentação entre o presencial e o virtual. Ao final, Malu pontua junto a Alê que tudo é aprendido.

Ainda nesse segundo momento de formação, Malu introduz questões sobre o conteúdo a ser ministrado na próxima aula. Pontua para os pibidianos que serão duas aulas e que vai retomar um conteúdo de 2020. Seu planejamento foi de correção da atividade da aula passada, apresentação do slide sobre período simples e composto e pensou em escolher um poema ou uma música para reconhecer o conteúdo, porém pontua que não pode ser muito complexo e convida os pibidianos para opinarem. Cora sugere que façam uma *playlist*, enquanto Têu explica a professora como colocar o slide na tela para eles verem. Malu explica que foi importante os alunos verem que ela se importou com a resposta deles, é uma forma de mostrar que ela se importa e que os valoriza.

Fiz um slide pequeno só para mostrar para eles que eu valorizei, que eu prestei atenção, para eles não pensar “eu coloquei a resposta lá, vai servir pra que?” por que que eu pensei nisso, me veio a ideia depois da aula, é...eu pensei nisso justamente para que o aluno participe, para ele dizer “poxa, a professora valorizou minha resposta, né, eu participei.” Então assim, ele vai querer participar na próxima aula, ele vai dizer, mesmo com dificuldade ele vai querer dizer o que ele achou daquilo ali, depois disso a gente pode falar um pouco[...] (MALU, 2021 – segundo encontro).

Eu amava dar aula de comunicação porque eu chegava na sala, andava e dizia para eles “você chegou hoje assim com a cara fechada, você mandou

uma mensagem pra mim que você não tá bem... (MALU, 2021 – segundo encontro).

Eu pensei assim de fazer tipo uns 10 minutinhos de aula inaugural, Malu, se couber nessa programação, sabe? De fazer ali um momento de interação com todos nós para eles nos conhecerem, se for possível, né? (TITA, 2021 – segundo encontro).

Nesse momento o slide feito por Malu aparece na tela e ela mostra um garimpo, feitos de emojis e ela ressalta: “[...] achei interessante porque são vários emojiszinho do *WhatsApp*, achei esse interessante porque a gente pode trabalhar com a questão do corpo, o nosso corpo fala, nosso corpo é comunicação” (MALU, 2021 - Segundo encontro). Nesse momento, a professora da escola básica retoma a fala de Dreice, do primeiro encontro sobre o corpo, mostra aos pibidianos que em sala ela usa o corpo para exemplificar, correspondendo ao que Vygotsky (2000) aponta sobre a linguagem, sua representação abarca outros recursos semióticos, os quais nos possibilitam interpretar, representar, (re)configurar o mundo a nossa volta. Ao final aceita a sugestão da pibidiana.

Nesse segundo encontro percebemos que o planejamento é uma rotina da professora Malu, e que ela retoma outras aulas para ponderar o que pode ser mudado ou mantido no planejamento, movimentando suas práticas a partir das experiências, saberes (MIRANDA; VEIGA; SOUZA, 2016). Todavia, uma das coisas que importa para ela é perceber que os alunos estão aprendendo e também participando das aulas. Os pibidianos nesse momento ficam mais atentos as informações e ao final sugerem um momento interativo para o início da aula, pois os alunos ainda não os conhece, portanto, concordam com o planejamento de Malu. Os momentos de formação também apresentam possibilidades de reconstrução de identidade docente para os professores da escola básica.

No terceiro encontro, Malu retoma a ideia de revisar os conteúdos e apresenta aos pibidianos um caderno de aprendizagem que o estado forneceu para as aulas durante a pandemia. Mas diz que não é necessário pensar em conteúdo o tempo todo, pois os alunos têm outras necessidades.

[...] eu apresentei uma ficha para os meninos preencherem na época do ENEM, no ano passado, no atrasado, 2019, e o aluno não sabia onde tinha para colocar “órgão expedidor” que tá lá, né? “SSP - Bahia”, ele não sabia. “Pró, que que é isso aqui, eu não sei não.” Ele não sabia, é do terceiro ano Ensino Médio, terminando o Ensino Médio (MALU, 2021 – terceiro encontro).

A escola tem uma função social que nem sempre é garantida, mas a professora Malu faz questão de pontuar a importância de o aluno aprender coisas da cidadania. Rajagopalan

(2003), caminha na direção de que o professor precisa do “fazer político” que pode transformar e promover mudanças significativas, diminuindo grau de opressão das pessoas, ser um agente de mudanças sociais. Com essa fala e outras, Malu (2021), se mostra engajada não só com os conteúdos para seus alunos, mas com a possibilidade de eles avançarem socialmente.

[...] as vezes eles se deparam com umas coisas que eles não têm conhecimento e é a gente que tem que ensinar” “eu e Dreice, estamos perto de se aposentar, nossos olhos brilham, porque eu sei o quanto é prazeroso você poder ensinar. Hoje eu cansei com uma menina que estava ensinando fazer e-mail...o prazer que me deu depois de ver o e-mail dela feito, ter a senha, poder entrar, eu acho que isso é educação, porque educação não é só você ir para sala de aula e dar conteúdo não, porque conteúdo você encontra na internet. Gente, agora esse negócio de on-line você vai lá no youtube” (MALU, 2021 - terceiro encontro).

Esse momento foi mais curto, porém não menos importante. A princípio a professora orientadora dividiu os pibianos por turma, sendo que eles atuaram em turmas do Ensino Médio, mas o mais relevante foi saber que a identidade de Malu caminha em direção a um professor que contribui socialmente para a vida do aluno, que vai além de conteúdos institucionalizados, garante a eles o direito de ser cidadãos.

O quarto encontro se deu em torno do Ensino Remoto, depois retomam o planejamento para aulas da escola básica. Após o início da fala da orientadora, a bolsista Analu já começa pontuando que as dificuldades sobre o Ensino Remoto também existem dentro da universidade, inclusive que colegas de outras universidades pontuaram isso para ela. Ela diz: “Eu estava reparando que até na universidade tem esse problema de alunos que não sabem o que é a sigla ERE (ANALU, 2021 – quarto encontro). Ademais, ela pontua:

[...] se na Universidade já tem essa defasagem aí, imagina na escola pública. É uma coisa que a gente tem que prestar atenção, eu gosto sempre de asseverar, que é situar a pessoa na situação que ela tá, porque assim, as vezes a pessoa fala “ah, eu tô no ERE, não sei nem o que tá acontecendo, tá uma loucura, a gente não sabe”, mas assim, é muito ruim, você tá participando de uma coisa que você não sabe nem pra que, nem por que, é sempre bom a gente olhar e observar, está atento as necessidades deles, né, de se situar no ambiente que a gente tá atualmente” (ANALU, 2021 – quarto encontro).

Situar as práticas é um movimento de um linguista aplicado, que se importa como o contexto e a partir dele agir. Analu (2021) se mostra preocupada com as circunstâncias, pois todos se encontram “perdidos” nesse novo movimento de ensino-aprendizagem, mas ressalta que é necessário todos entenderem o porquê de cada ação. Fabrício (2006) destaca que são nesses momentos que atribuímos significados as palavras, produzimos sentido,

conhecimentos e visões de mundo. Malu (2021) responde considerando a fala de Analu: “Isso mesmo. Mas a gente não vai deixar de trabalhar o conteúdo que precisa, trazer pra ele aquilo que a gente tá filtrando e que talvez seja importante pra ele naquele momento.”

Malu entende que o primeiro passo para a compreensão de mundo e qualquer outra circunstância é a leitura, a partir disso, o aluno tem a possibilidade de transformar o mundo a sua volta. Apesar de todos conteúdos ser importantes, saber interpretar o contexto é que faz diferença no dia a dia.

[...] se eu pudesse mudar o currículo, eu trabalharia com leitura, compreensão, interpretação de texto e depois ia inserindo as outras coisas. Por que, porque o nosso aluno, que sai da escola e vai para universidade, ele não sabe ler, aí aprende a ler quando a coisa é jogada goela a dentro e ele é obrigado a ler, a entender, a compreender, de qualquer jeito (MALU, 2021 – quarto encontro).

Então a gente, nós né, eu, vocês, os meninos, né, vou falar bem direto que é, os nossos meninos... não pode comparar com outros, a gente tem que ter esse cuidado de não deixar de trabalhar o conteúdo, mas ir com calma (MALU, 2021 – quarto encontro).

“toda aula estou levando eles a fazer algo que eles têm que pensar, têm que correr atrás...” (MALU, 2021 – quarto encontro).

Essa chamada para colaboração que a orientadora Malu faz, apresenta aos pibidianos a oportunidade de se reconhecerem professores e transformadores para a realidade dos alunos, envolve-os numa flexibilidade (MILLER, 2013). Ainda mais, Matencio (2009), pontua que são nas formações que o professor formador, aquele que seleciona os “materiais” são os principais influenciadores para posicionamentos teóricos, metodológicos, ideológico e identitário dos professores em formação, portanto esse configura-se, assim, como outros, um espaço para construção de identidades.

Nesse ensejo, planeja com os pibidianos trabalhar com sentidos de algumas palavras em um poema, acentuando que vai depender do contexto para se ter o sentido conotativo, enquanto podem expor o sentido denotativo no slide. Professora quer primeiro passar os conceitos, depois atividades. Têu diz que vai procurar uma música que possam utilizar para expor como exemplo. Malu pontua sobre o papel da atividade no processo de conhecimento dos alunos:

[...] atividade é uma forma de entender se eles aprenderam a diferença de denotação e conotação. Tem professor que faz prova pra ele, mas deve-se fazer a prova para o aluno pensando se o aluno vai entender, compreender o que é pedido, se não o “serviço” do professor será em vão, não vai acontecer aprendizagem. Eu acho que infelizmente a educação perde muito quando o

professor pensa assim. Tem que levar o aluno a pensar; tem, mas ele tem que fazer, o objetivo é pensando no aluno” (MALU, 2021- quarto encontro).

Souza (2012) diz que enquanto disciplina escolar, o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer o professor pensar não apenas o que vai ensinar, mas se questionar para quem e por que da escolha de ensinar sobre tal objeto, como a pibidiana Analu pontuou, como a orientadora Malu vem ressaltando. Pensar em gêneros para o ensino é situar também a proposta de ensinar tal conteúdo, é enquadrar o ensino na abordagem dialógica, em que o aluno pode perceber a diferença dos sentidos nos diferentes gêneros e além disso, construir novos junto com os professores.

A professora Malu sugere trazer primeiro os conceitos e após apresentar a atividade, até porque ela diz que os alunos não sabem o que é sintaxe. Tita e Analu sugerem que, a partir de frases, dos garimpos, apontar o que é sintaxe e depois mostrar as divisões (frase, período, oração). Nesse momento, nos questionamos se as vezes Malu parece limitar a capacidade dos alunos por serem alunos do turno noturno. Porém, Malu coloca outra situação. Explica que o governo pediu que passassem os alunos do terceiro ano, mas que eles precisam frequentar as aulas, devido a isso, ela tem tentando dar pelo menos o básico para eles não saírem “crus”.

A discussão do quinto encontro se deu a partir de uma reunião que aconteceu na escola básica a respeito de como seriam as abordagens das aulas do Ensino Médio, e que chegaram a conclusão de que os professores teriam que fazer revisões e Malu pontua que já estavam no caminho certo, que apenas o conteúdo de denotação e conotação que foi novo. Então, começam a discursar sobre as provas do ENCEJA.

[...] a senhora tem tanto tempo de sala de aula, a respeito do enseja, da prova de conclusão, né; do ENEM, do Ensino Médio, a senhora... podemos dizer que é uma coisa eficaz socialmente; Eu não tenho essa compreensão sobre esse assunto, mas eu entendo que o menino faz a prova, né, para pedir a conclusão, só que ele perde o ano todinho ali de... ele não aprende, ao meu ver, ele não aprende, aí dá essa conclusão pra o Ensino Médio, aí o menino sai...(DINHO, 2021 – quinto encontro).

Não é não, Dinho. Não é eficaz não porque infelizmente o aluno hoje de uma classe social que depende do trabalho, o trabalho exige que ele tenha uma certificação... Pra você ver, faz a prova do ENEM, tira pontos, é praticamente o mínimo, né, porque 450 pontos na redação você não consegue entrar em faculdade nenhuma, então ele faz e recebe o certificado, é... é como se fosse, eu sinto que no momento atual é como se fosse assim, oh, pra vocês não terem sofrido tanto deixa a gente dar um premiozinho de consolação... ...infelizmente o governo acha que o enseja é uma grande coisa, quando a realidade é de professores que não os respondem, no on-line, os meninos ficam revoltados (Malu, 2021 – quinto encontro).

Pensando por outro lado, já vejo o ENSEJA assim como uma oportunidade pra uma pessoa que, por exemplo, que num vai entrar na escola porque vai trabalhar, uma mãe de família que não consegue tem que entrar, vai ter que fazer a prova do enseja pra conseguir essa qualificação, mão-de-obra barato, no caso nem no Ensino Médio serve, aqui no Brasil, pra fazer uma formação superior, é muita exceção a regra que depois vira meritocracia “ah, se ele conseguiu por que você não consegue?”, mas na verdade, todo sistema, todo esse... a gente não ter aula direito esse ano da pandemia foi tudo já proposto, já... não existe isso. Todo esse dismantelo do Ensino Médio que a gente tem e o ENSEJA essas outras provas, o ENEM dando nota pra você passar, é tudo um plano maior...o Enseja é só mais uma oportunidade dessa pessoa virar uma mão-de-obra barata” (MEL, 2021 – quinto encontro).

[...] infelizmente porque a pessoa precisa para não perder o emprego (MALU, 2021 – quinto encontro).

Dinho começa, nesse diálogo, pontuando que é impossível do aluno aprender apenas realizando uma prova para passar. Malu pontua que o governo tem esse programa ENSEJA como um prêmio de consolação e que de fato os alunos não aprendem, mas muitos optam porque precisam trabalhar, faz parte do contexto de vida deles. Mel denuncia essa proposta como um plano maior para se ter mão-de-obra barata. Uma realidade que nos acompanha, se tratando do Ensino Médio desde as primeiras políticas públicas que visava apenas uma mão-de-obra “qualificada” para o trabalho (SOUZA;SANTOS, 2002, no prelo)¹⁴.

Retomamos Leffa (2013), quando fala sobre da autoformação, a heteroformação onde leva-se em consideração a ação do sujeito “eu” e o social que se responsabiliza também pela sua formação, vemos claramente que ao se posicionarem criticamente, os pibidianos se preocupam em entender o que fazer diante das situações apresentadas nos momentos de formação. Também percebemos dimensões “ação, sujeito, objeto” que alcança o momento complexo em que os professores estão vivenciando, mas que nesse movimento dialógico buscam, entre conflitos, incertezas, ambiguidades, contradições, como responder a esses desafios (FREIRE; LEFFA, 2013). Outrossim, nos questionamos, os cursos de licenciaturas abrem espaço para preparam os alunos para atuarem nesses programas governamentais?

No sexto encontro de formação os pibidianos junto a orientadora dão continuidade aos planejamentos sobre oração, período e frase. No primeiro momento da reunião Malu disse que a escola estava exigindo que os meninos entregassem a atividade dentro do prazo para fechar as notas para o governo, ela disse que discorda porque eles trabalham e esperava-os para poder fechar, porque eles estavam se esforçando, apareciam no grupo.

¹⁴ Artigo para capítulo da revista UFPI. Concepções de letramento(s) nas Políticas Públicas de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

[...] pode me achar besta quem for, mas eles vão andar no ritmo que eles conseguirem andar... a aprendizagem vai acontecer de qualquer jeito, não no mesmo ritmo na mesma condição do presencial, nunca, vocês estão vivenciando isso, se vocês não pararem, se vocês não lerem, se vocês não buscarem, vocês não conseguem, por quê? porque o professor dá aula, passa as vezes o conteúdo e vocês têm que se virar para buscar, né? Nem sempre o que ele explicou ali dá para entender (MALU, 2021 – sexto encontro).

Nesse momento, Malu pontua que não há como estabelecer prazos dentro do contexto que estão vivenciando, e que ela não abre mão de receber e reconhecer as atividades que os alunos respondem. Chamo atenção para um momento de formação que aconteceu junto a ao programa de Pós- Graduação, uma roda de conversa “Educação linguística em tempos de pandemia: desafios e experiências para trabalhar a teoria e a prática na formação inicial de professores no Ensino Remoto” (Seminário PPGCEL, 2021), onde foi pontuado que pouco se tem espaço para os professores da Escola básica apresentarem suas realidades, aqui, na nossa pesquisa, nós tivemos o privilégio de caminhar nessa direção, e perceber que na prática muitos posicionamentos institucionalizados não correspondem a uma educação emancipadora, dentro de um contexto real (FREIRE, 1970).

Malu coloca que teve que voltar para revisar conteúdos mais expressivos da 2º série do Ensino Médio: “[...] denotação, conotação, polissemia, isso aí é pra vida, pelo menos eu penso assim, e vocês estudantes de letras, né? meus colegas, pensam dessa forma (MALU, 2021 – sexto encontro.” A professora pontuou que além de todas os desafios têm que lidar, sem suporte, com uma aluna que tem necessidades especiais, mas ela se dispõe a ajuda-la, e que é uma realidade que os pibidianos vão vivenciar. Pontua que esse processo é importante para a aluna, principalmente para ela aprender a se relacionar e que a escola, esse processo é muito importante para ela.

A professora orientadora segue pontuando que os alunos já sentem os pibidianos como parte da aula deles, pois quando não aparecem perguntam:

[...] eles já sentem vocês como parte da aula deles por quê? porque vocês estão interagindo, né, é ali no chat, uns perguntam umas coisas e vocês respondem, eles fazem uma colocação, então isso é importante para eles, eles acham assim “tem mais alguém querendo ensinar”, eu vejo dessa forma (MALU, 2021 – sexto encontro).

A interação na “sala de aula” é importante para o aluno se sentir seguro para tirar dúvidas, expor sua opinião, criar uma relação que lhes dê segurança. No chat a pibidiana Elália (2021) comenta: “tipos de gestos que nos fazem acreditar que vale a pena...”, também

Cora (2021) diz: “esse feedback é tudo.” Com tudo, temos percebido que assim como as pibidianas, Malu também preza por o retorno que os alunos dão, as motivam, bem como, os alunos se sentem seguros quando percebem que os professores dão atenção genuína ao que eles colocam nos momentos das aulas.

Trago uma citação do livro “A coragem de ser imperfeito” de uma professora pesquisadora Brené Brow quando declara que a vulnerabilidade nos permite experimentar novas conexões, e, talvez esse seja o momento de fugirmos da posição hierárquica de professores que se colocam como detentores do saber e perceber que a conexão, o espaço para vulnerabilidade aponta um caminho de aprendizagem satisfatório GATTI, 2011; SEVERINO, 2009; SOUZA E PESTANA, 2009). Nesse ensejo, podemos pontuar a questão da saúde dos professores, um assunto que deveria ser pontuado, pois tiraria deles o peso da perfeição, e, o outro ponto discutido que se relaciona, de modo breve nesse momento de formação, foi/é sobre a saúde dos professores, o cansaço das vistas, a postura nas cadeiras, pois nem todos têm um local adequado em casa para realizarem as aulas.

Ainda, tivemos um outro momento, que Malu pontuou sobre as aulas assíncronas, pediu para os pibidianos se atentarem ao comportamento dos alunos durante a aula assíncrona no whatsAap, seria um momento de prova e os alunos poderiam pedir ajuda. Ademais, pontuou que a coordenadora salientou que esse era um momento de os alunos “se virarem”, ou seja, ter autonomia no seu processo de conhecimento. “Eu acho que as vezes eu deixo, assim, eu fico muito perto, não deixo eles caminharem sozinhos, entendeu, isso aí dificulta aquela coisa de se virar... O assíncrono o professor tem que deixar um pouquinho também eles caminhar, né?” (MALU, 2021 – sexto encontro).

Paulo Freire e outros autores da área da educação apontam a importância de o professor dar autonomia ao aluno no processo de aprendizagem, ainda mais no contexto virtual em que ele tem acesso a informações sobre diversos conteúdos e através de diversos recursos. Como dito anteriormente, ensinar, também é oferecer ao aluno a possibilidade de interpretar o mundo, de forma autônoma e com responsabilidade.

A outra pauta da reunião se deu em torno de um diálogo sobre o ensino e a contribuição da universidade. Começou com Malu pontuando aos pibidianos que ela pretende retomar também conteúdos de Literatura, mas que entende que nem a faculdade contribui para que ela soubesse tudo, por isso ela se esforçará para não deixar os alunos sem conteúdo. “Eu me lembro quando eu fiz Letras, eu sonhava chegar a disciplina onde eu ia aprender verbo, que eu falava assim “agora eu aprendo verbo” sai pior do que eu entrei...” (MALU, 2021 – sexto encontro).

A gente aprende verbo na vida, a gente aprende verbo lendo, estudando e praticando...se a gente não tiver afim de conjugar o verbo da forma correta, a gente passa por cima dele e continua falando errado a vida toda, mesmo sendo professor, sabe; mesmo para alguém que ler o tempo todo, sabe; verbo é pra vida [...] o que aprendi, aprendi dando aula, lendo, estudando, conjugando e hoje fico louca quando vejo o povo nas redes sociais, né, usando o verbo ver, a conjugação do verbo ver de forma incorreta... não é erro, é o que; variação linguística (risadas)” (MALU, 2021 – sexto encontro).

Como é que a gente enquanto futuros educadores, como podemos lidar com isso; por exemplo, eu vejo uma blogueira postando algo assim, eu vejo algo dela e tem lá erros gramaticais. Aí a senhora acha que eu deveria dar uma advertência; (CORA, 2021 – sexto encontro).

Eu acho algo assim bem pessoal, eu Luiza só tenho coragem de fazer isso se você me pedir... tem a questão da linguística, né, que nem tudo é erro, tem a questão da variação, que tem coisa que para a norma culta é erro e a gente tem que ter cuidado, então nós que somos estudantes da língua, vamos dizer assim, a gente tem um cuidado maior pra postar, né, a gente fica todo assim, né; (MALU, 2021 – sexto encontro).

Você não tem o direito como educador, sem ser solicitado, sair corrigindo os erros de todo mundo porque você também erra, ne; (MALU, 2021 – sexto encontro).

Uma das primeiras questões que valem ser ressaltadas é o fato da professora da Escola básica aprender sobre alguns conteúdos dando aula, na prática, colocando que na universidade alguns conteúdos não são contemplados de forma que habilite o licenciando lecionar. Outro ponto é sobre a Variação Linguística. Após o questionamento de Cora, Malu separa o que é norma culta da linguagem do dia a dia, em que imprimimos as variações, ademais, diz que o estudando da Língua tem que ter um certo cuidado ao usá-la. Ao separar a norma da variação e após afirmar que o estudando da Língua tem que ter cuidado com os erros, aponta para uma concepção de Língua baseada em normas gramaticais.

“[...] Eu tô falando erro gente e eu sei que pela linguística a palavra não é nem essa, né; Se Lola tivesse aqui, Lola ia me oh (barulho com a boca).” (MALU, 2021 – sexto encontro). Alê (2021) responde: “variação linguística”. Esse é um momento em que a professora da escola básica faz alusão a coordenadora do PIBID-Inglês e deixa explícito que ela está aprendendo novas coisas com ela, um momento de reflexão sobre a postura enquanto professor de Língua Portuguesa. Não só dela, mas dos pibidianos também, um momento de pensar sobre a concepção de Língua(gem) que tem feito parte da identidade enquanto professores de Língua Portuguesa.

É, e também a questão dos acidentes, né? Tem coisa que é considerado erro para a língua culta, mas se houve transmissão de mensagem, se houve entendimento naquilo que eu falei, a mensagem foi transmitida, aí é outros quinhentos. Agora na hora que você vai escrever um texto, na hora que você vai fazer a redação do ENEM, vai escrever a gente junto, você é punido por isso, você perde ponto. Vai colocar a gente vamos, né? [...] olhando por esse lado a gente tem que tomar cuidado... (MALU, 2021 – sexto encontro).

[...] primeiro que essa posição você já completou bem, é a questão do respeito. Por mais que a gente entende a nossa colocação como estudantes de línguas, né? como indivíduos que vivem nesse processo de ver a língua de um modo mais, um pouco mais estudioso mesmo, é válido quando a gente tá perto dessas pessoas ter um respeito, né? (ALÊ, 2021 – sexto encontro).

Nesse momento, Malu retoma as questões sobre a (língua)gem. Fala sobre a importância da compreensão por parte de interlocutores em um diálogo e pontua que a norma deve ser considerada para processos seletivos. Alê nesse momento diz que como estudantes de línguas acredita que o respeito deve fazer parte da postura deles. No chat, Mel (2021) apresenta um posicionamento: “O dançarino em uma festa nunca irá parar alguém para falar “você dançou errado”. Alê retoma essa fala e no chat outros pibidianos concordam. Ademais, Mel continua:

Eu vi esse exemplo no Instagram... [...] português é uma língua que é nativa, é a minha língua materna, então o que a gente acha que é erro, mas não é, na oralidade são erros que todo mundo comete na oralidade ou na escrita, então eu acho que na rede social a gente não precisa corrigir, agora, no caso, se a pessoa tiver um erro de estrutura bem grave... a pessoa é brasileira e tem erro muito grave de estrutura não chega nem corrigir, é chegar na pessoa e falar, se você tiver intimidade, lógico... (MEL, 2021 – sexto encontro).

[...] se nas minhas aulas um aluno mandar um e-mail... aí vai muito professor, escrever na prova, aí eu vou corrigir ou deixar de corrigir o erro dele lá na escrita; aí eu acho que vai muito do professor, se quer mesmo que o aluno aprenda escrever direitinho ou não... (MEL, 2021 – sexto encontro).

[...] Quando eu trabalhava redação na escola particular eu sempre colocava nos finais dos textos assim: - “observe a escrita das seguintes palavras”. Eu não descontava um valor grande daquelas palavras, mas eu tava lidando com aluno que estudou a vida toda na escola particular e que aprendeu na escola que ensina-se a língua culta... eu elencava as palavras, releia essas palavras, busque no dicionário... e eu sabia que lá na frente quando ele tivesse, e eles eram meus alunos do primeiro ano, tivesse no segundo ano, no terceiro ano, o professor ia cobrar e que se ele deparasse com uma redação no vestibular ou no ENEM... (MEL, 2021 – sexto encontro).

Mel (2021) entende o Português como uma língua materna, e, por isso, na oralidade, entende que não há erros, apontando para o que Malu pontuou, o processo de compreensão

das pessoas. Ademais, ela cita sobre a estrutura e considera que aí pode-se haver erros, então ela apresenta um exemplo de um aluno e coloca a questão da escrita. Comprendemos que ela entende a diferença da oralidade e que a escrita é baseada em regras gramaticais, que está no conteúdo curricular da escola e que o aluno precisará desse conteúdo para vida também.

Nesse momento, Téo concorda com Malu e com a fala de Mel, retoma uma questão do momento de formação com as coordenadoras e cita a presença da Língua Portuguesa na sala de aula, por um lado apresenta normas gramaticais, e por outro, se adequa aos contextos na oralidade.

Eu só ia dizer que essa questão do corrigir ou não eu concordo muito quando a senhora citou o exemplo da redação. Eu acho é uma questão de adequação ao contexto, né, de produção da fala... me lembra uma pergunta que a gente respondeu no vídeo do PIBID, né? “Qual papel da aula de Língua Portuguesa para construção da subjetividade do indivíduo”, porque eu penso que a Língua Portuguesa na sala de aula ela também colabora para esse estabelecimento das normas gramaticais, né, mas ela também dá brechas para que o aluno saiba que a sua língua pode se adequar aos diversos contextos de produção de fala...(TÉU, 2021 – sexto encontro).

Por Pennycook (1998), a linguagem se constrói socialmente e língua é construída a partir do que a linguagem dispõe, discursos concorrentes, porém, de modo geral, no ensino de Língua Portuguesa a gramática sistematiza o uso da língua, por meio de regras e tem sido entendida de modo geral como a própria Língua. Nessa interlocução, os participantes não apresentam limites bem definidos para o que é gramática (Norma Culta) e Língua. Por fim, concluíram a aula fechando o planejamento, acrescentando tocar a música “Toda forma de amor”, escolhida por Niba para pontuar os verbos. Téo dá a ideia de primeiro saber sobre o sentido dos meninos em relação as músicas, o que configura uma grande importância na aula de Língua Portuguesa, fugir de concepções prontas e abrir espaço para os sentidos construídos nos momentos discursivos.

O sétimo encontro foi uma aula acompanhada na escola básica, com a presença dos pibidianos e a professora orientadora. A aula na escola básica foi sobre Verbo, Adverbio e Locução adverbial (no encontro que seria o oitavo, teve prova e não acompanhamos, pois foi uma aula assíncrona).

A Professora/orientadora Malu passou alguns recados, alguns alunos da escola básica saíam e entravam na sala do meet porque a internet estava oscilando. Depois, pede para que os alunos abrissem pelo menos o microfone já que não estavam aparecendo. Apresentou os pibidianos e disse que eles estavam ali também para participar, colaborar. Após começou o conteúdo. Malu explica diz que o verbo, adverbio e locução adverbial são classes gramaticais.

Após, ela ressalta que aprender verbo é um passo para entender sobre oração, períodos e partir de exemplos com diferentes gêneros textuais ela vai pontuando especificidades do conteúdo.

É um assunto que a gente trabalha desde o sexto ano, talvez até no fundamental um, mas à medida que a gente vai trabalhando, vai aperfeiçoando. E verbo é uma coisa que não foge, né? Faz parte da nossa vida. A gente não vive sem verbo, a gente dorme e acorda vivenciando, falando, experimentando os verbos porque verbo é nossa vida, né. Acordar já é verbo, dormir é verbo, comer é verbo, viajar é verbo, então o verbo faz parte da vida da gente. O sujeito precisa do verbo pra saber a ação que ele vai desempenhar na vida, no dia a dia, nos textos, nas frases, nas orações (MALU, 2021 – sétimo encontro).

Malu pontua que verbo faz parte da vida e com exemplos práticos mostra que nossas ações no dia a dia são representadas por eles. Ao mostrar o primeiro exemplo ela reforça “[...] temos aí a imagem que diz muita coisa, e a gente sempre tem que lembrar, texto e imagem, a gente não pode separar texto e imagem, as vezes a imagem ajuda a gente até entender”, acrescentou “[...] as vezes não, muitas vezes, a imagem ajuda a gente entender o que tá no texto e o que está no contexto daquele texto.” (MALU, 2021 – sétimo encontro)



Figura 3- Exemplo 1 da aula sobre verbo na escola básica

A partir da imagem a professora disse que antes de falar de verbos, ela gostaria que falassem do contexto perguntando “[...]será em que contexto a notícia apareceu? E, que contexto a notícia foi feita? Será que foi no contexto de frio, de calor, de uma chuva inesperada? O que vocês observaram aí?” (MALU, 2021 – sétimo encontro).

Alunos ficam em silêncio, depois, uma aluna escreve no chat “chuva inesperada”, quando a pibidiana Tita abre o microfone e diz que a aluna participou no chat. A professora direciona uma pergunta para a aluna:

Por que, Rosa, você identificou que a chuva é inesperada? Qual foi o elemento que você viu aí na imagem que você acha que essa chuva não foi uma chuva programada? uma chuva de inverno? por que quando amanhece frio é uma coisa, né? Qual foi o elemento que você observou que você viu que isso aconteceu? (MALU, 2021 – sétimo encontro).

A mulher sem blusa de frio (ROSA, 2021 – aluna da escola básica).

A professora Malu responde: “muito bem” depois pergunta em que tempo está o verbo, explica e pergunta se há mais algum verbo na frase, e alguns alunos respondem. Passa para o próximo exemplo:



Figura 4 – Exemplo 2 da aula sobre verbo na escola básica

A professora pede para os alunos lerem os exemplos e eles ficam em silêncio, logo depois um aluno se manifesta e faz a leitura. O aluno leu a frase com um sentido, após a professora pede para outra pessoa ler com intuito de perceber se eles se atentaram para a polissemia presente, uma aluna se dispõe e faz outra leitura, logo conseguem discutir a diferença de “veias” como uma gíria para “velhas” e “veias” como veias do corpo. Após passa para a identificação do verbo, explica também que algumas palavras podem estar verbo, a depender de sua posição na oração, ou substantivo. Também, aproveita para falar sobre advérbio:

[...] palavras que se relacionam com o verbo, como o próprio nome já diz advérbio, palavras que se relacionam ao verbo. Muitas vezes, o advérbio vem perto do verbo e ele indica sempre uma circunstância, ele está negando alguma coisa ou ele está afirmando ou ele está indicando um lugar, ou indicando um tempo, sempre indicando uma circunstância na oração (MALU, 2021 – sétimo encontro).

Depois de explicar, pergunta: “Qual é a palavra da oração: “Vacina não se aplica em veias!” que pode apontar como advérbio?” e diz “eu sei que vocês sabem, que está negando alguma coisa, olha, eu dei toda a dica” (MALU, 2021). Uma aluna responde e ela segue perguntando qual é o outro verbo presente na oração. “Se aplica em veias, sim, as veias são do grupo de prioridade”, e a mesma aluna responde “são”. E Malu diz “Muito bem, Sami, verbo conjugado na terceira pessoa do plural” (MALU, 2021).

Eu sou, tu é, Ele é, nós somos, vós sois, eles são. “Eles são meus alunos. Aqueles meninos são simpáticos. Eles são meus melhores amigos. Esse “são” aí mesmo conjugado totalmente diferente do que, do nome principal,

verbo ser, ele é verbo sim. E depois vamos trabalhar esse verbo porque a gente vai, na parte de sintaxe, a gente vai ver que esse verbo, verbo “ser” é um verbo chamado de verbo de ligação, que ele vai ligar o sujeito “João” a uma qualidade, a uma característica. João é inteligente. João e José são melhores amigos. Então isso vai aparecer muito nas orações, nós teremos verbos chamados de verbo de ligação que a gente precisa saber onde que tá esse tipo de verbo (MALU, 2021 – sétimo encontro).

Retoma, após essa fala, que na oração “Se aplicam nas veias, sim, as veias são do grupo de prioridade” tem um nome que indica uma outra circunstância diferente da primeira, ao contrário da primeira e os alunos respondem que é o “sim”.

A professora mostra a terceira figura do garimpo:



Figura 5- Exemplo 3 da aula sobre verbo na escola básica

Utilizando-se dessa charge acima, a professora Malu (2021) pergunta a qual problema atual a charge está se referindo. Um aluno responde “acho que o tempo de trabalho, né, professora;” (conexão da professora caiu), quando voltou a conexão o mesmo aluno, após indagações da professora reconhece que o adverbio é “agora” se referindo a tempo, antes ele tinha pontuado que seria o “se”, e a professora diz que é uma conjunção que será trabalhado depois.

Identificado o verbo está na oração “tá indo aonde, menino?” a professora explica a diferença entre “está” e “estar”:

[...] se eu vou conjugar o verbo “ele está” não tem “r”, “vou estar com você” aí tem “r” porque temos aí uma locução verbal, dois verbos com valor de um” e temos “esta” que é pronome, “esta cadeira”, “esta blusa”, “esta luz” é diferente, sem acento (MALU, 2021 – sétimo encontro).

Sobre o primeiro balão, a professora Malu (2021) explica que está utilizando uma linguagem coloquial, “linguagem do dia a dia, linguagem simples” “ela omitiu o verbo total, né, ela usou a linguagem informa”. Ademais, ela pontua “aonde” da ideia de movimento e retoma que quando “temos dois verbos juntos, temos uma locução verbal”, assim como tem-se locuções adjetivas e adverbiais. Termina identificando os outros verbos nas orações, ressaltando que no primeiro balão há uma só oração porque os dois verbos são uma locução

verbal, explicando que, para se ter duas orações precisam aparecer dois verbos na frase.

A pibidiana Tita pede a fala:

Acho bem interessante, gente, a gente analisar esses garimpos de uma forma bem profunda, né, vocês observaram que a gente observou a imagem para entender que é uma criança, a gente usou esse nosso linguajar coloquial, do dia a dia, uma realidade nossa, né, e mais ainda o contexto que não foge da nossa atual realidade. Então, esses três principais, digamos assim, aspectos desse garimpo já levanta uma possibilidade enorme, né, de interpretação. E ainda mais, o que? os recursos gramaticais. Eu não sei se vocês gostaram desse garimpo, mas eu gostei bastante, deu pra entender bastante, né, sobre o verbo principalmente (TITA, 2021 – sétimo encontro).

A professora segue dizendo: “É, leva a gente a refletir, né?” E prossegue em busca, agora, do adverbio, perguntando qual é a palavra do segundo quadrinho que dá ideia de dúvida. Um aluno responde “Talvez” e professora diz que ele está certo, complementando que essa palavra está indicando algo duvidoso. Enquanto isso, no chat, um aluno diz “não tô entendendo nada” porque a voz da professora estava falhando, ela teve que sair e entrar novamente na “sala de aula”, quando volta não retoma a dúvida da aluna, mas a aluna também não pontua novamente sua dúvida. Ratifica que talvez indica circunstancia de dúvida e passa para o próximo slide.



Figura 6- Exemplo 4 da aula sobre verbo na escola básica

A pibidiana Tita volta a participar. Pergunta aos alunos se algum deles querem fazer a leitura da charge e ninguém a responde, então ela diz que ela mesmo irá ler e eles comentam. Após a leitura: “Mãe, Papai Noel respondeu! Disse que esse ano não vai sair de casa!”. A professora Malu pergunta, qual é o contexto da carta e uma aluna responde “por causa da pandemia”, a professora retoma e pergunta, se a gente não tivesse na pandemia a leitura que fizeram sobre a charge seria a mesma e a mesma aluna disse que seria uma outra.

A professora perguntou “na primeira oração qual é o verbo?” e a mesma aluna

responde “respondeu”. Nota-se que a professora nessa aula não havia falado sobre o que é uma oração, mas ao decorrer das perguntas e pontuações foi formando esse conceito para os alunos. Uma pibidiana Niba (2021) escreve no chat “Os recursos verbais e visuais se complementando...”



Figura 7 - Exemplo 5 da aula sobre verbo na escola básica

A professora, antes de começar a análise com os alunos, chama atenção para a personagem, da importância que ela dá a conteúdos sociais, que muitas vezes deixamos passar, que a mídia traz de forma manipuladora. A própria professora faz a leitura da situação da charge e foca na pergunta “E o que nós somos?” (MALU, 2021- sétimo encontro), começa a perguntar aos alunos “será que a gente sabe quem nós somos?” (MALU, 2021- sétimo encontro) e pergunta se a gente consegue pensar sobre isso ou acabamos influenciados pela mídia. Nesse momento a voz da professora começa a travar e ela pede para um dos pibidianos repetirem a pergunta e/ou até reformular, antes de eles fazerem, os alunos começam a responder dizendo que são influenciados, especificamente, uma aluna coloca no chat “A mídia influencia muito”.

Nesse momento a professora pontua que o modo em que se encontram o verbo, imperativo, é muito utilizado em propagandas, pois é uma forma de dar uma ordem para os consumidores, de forma que não apresente tempo, mas algo contínuo que pode ser feito sempre. A pibidiana Tita, nesse momento, pede a palavra:

Pois é, gente, a gente percebe na imagem que é uma TV, só que hoje, nossa realidade, nosso tempo, digamos assim, pode ser outro dispositivo, não é mesmo? Principalmente o celular, que, querendo ou não, querendo influenciar ou não, influencia a gente, porque a gente, por exemplo, quando está no Instagram aparece vários anúncios, no Youtube, vários anúncios... A malfada é essa personagem que integra, né, vários perigos, ela nunca fica pra trás, ela sempre tá atualizada e a gente percebe que além da TV pode ser outra coisa também (TITA, 2021 – sétimo encontro).

Outra pibidiana comenta no chat ““CLAC!”(barulhinho do botão)”, hoje = “sinal de sino” barulho /sinal de notificação”. Todos começaram a relacionar os produtos que os influenciadores usavam, faziam com que a sociedade consumisse. Ao final da aula, a professora passou uma música “todos os verbos” e pediu que retirassem os verbos dela.

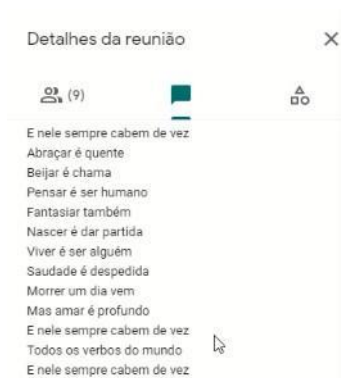


Figura 8 - Exemplo 6 da aula sobre verbo na escola básica

A aula sobre verbo se deu a partir de exemplos de gêneros textuais e teve a participação ativa de alguns pibidianos, os que participaram buscaram complementar o que a professora Malu estava colocando para os alunos, além de se pronunciarem criticamente sobre alguns aspectos, como a influência das mídias para o consumo. Chamamos atenção que eles se posicionaram como professores, agindo com autonomia em seus comentários. De mais a mais, Malu se preocupou no primeiro momento em construir sentidos e perceber os contextos das charges/garimpos, para depois focar nas classes gramaticais. Não houve muita participação dos alunos, mas os que participaram mostrou que estavam compreendendo o conteúdo e os contextos dos exemplos.

Bakhtin (2014, 2011), acredita que os indivíduos tomam consciência sobre as coisas a partir da comunicação, ou seja, nas relações discursivas. Os enunciados produzidos nessas aulas apresentaram ressonâncias de outros momentos de formação, principalmente quando se posicionam criticamente em relação aos garimpos. Tita, por exemplo, fala sobre analisar os garimpos “de forma bem profunda” como a coordenadora Lola sempre pontua. Outrossim, na aula, as orações possuíram uma conclusão de significação de forma colaborativa. As práticas discursivas afirmaram, rejeitaram, complementaram sentidos sobre os objetos da aula.

Nesse ensejo, aproveitamos para apresentar o resultado da entrevista semiestruturada aplicada aos pibidianos. Acreditamos que o narrar é uma forma de apreender, refutar, ressignificar sobre objetos nas trocas discursivas nos momentos de formação inicial para a

docência, o que, colabora para a construção de identidade docente. São cinco perguntas sobre a docência e o ensino de Língua Portuguesa a fim de que cada pibidiano narrasse, retomasse seus respectivos percursos de formação ressignificando experiências e sentidos sobre a prática docente, num movimento conservador ou autênticos em relação aos discursos dos professores formadores e orientadores.

Nesta ocasião, apresentarei as respostas da entrevista semiestruturada dos sujeitos colaboradores do PIBID, a começar com as respostas da professora orientadora e coordenadora, seguido dos traços identitários, resultantes das formações e narrativas. Dinho é um pibidiano que logo após o início da pesquisa optou por ser desligado do programa, a entrevista de Elália não foi possível ser recuperada, pois no percurso da escrita houve a perda de alguns documentos devido a formatação do celular onde estavam salvos alguns documentos.

A primeira questão tem como objetivo entender, a partir da sua experiência no PIBID,

1. Qual concepção de docência os pibidianos construíram; 2. Qual tipo de professor eles (não) se consideram; 3. O que mudou em relação ao que entendiam por ser docente; 4. Quais reflexões puderam ser feitas ao ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, 5. Pontuarem a contribuição da teoria, prática, teoria e prática e trocas discursivas para que eles se sentissem professor no PIBID.

A orientadora Malu (2021), respondeu as questões, respectivamente:

- 1 Docência é a prática relacionada ao ensino. É ter a habilidade de instruir, colocar em prática suas habilidades pedagógicas com o intuito de contribuir com o processo ensino-aprendizagem.
- 2 Eu me considero um professor dedicado e preocupado com a realidade dos meus alunos. Busco a cada dia ajudá-los no processo da aprendizagem. Entendo que o meu papel é contribuir com o crescimento do meu aluno em todos os aspectos da sua vida escolar. Tenho prazer em vê-lo aprender e buscar além do conhecimento em sala. A interação é algo fundamental na caminhada, gosto do diálogo, de ouvir meus alunos e tentar solucionar suas dúvidas.
- 3 Sim. Posso dizer que o PIBID abriu os meus olhos para o novo, tenho aprendido muito com o programa e, também, visto o quanto ainda há pessoas que se interessam por educação, por docência, isso tem me deixado muito satisfeita, a escola pública precisa de gente nova, que acredite nela, que trabalhe com/por ela.
- 4 Sempre vi o ensino de Língua Portuguesa como algo dinâmico e o PIBID acentuou essa ideia. Ensinar português com leitura de mundo, com interpretações de textos variados. Dar oportunidade para que o aluno exponha suas ideias acerca de qualquer assunto. Garimpar as coisas ao nosso redor e utilizá-las para um melhor aprendizado. Isso foi sensacional!
- 5 Teoria contribuiu muito, prática/teoria e prática contribuiu de forma razoável e muito contribuiu as trocas discursivas.

A orientadora Malu, durante a sua narrativa, descreve sua identidade enquanto professor e o que acredita em relação a educação e o ensino de Língua Portuguesa. Essa narrativa é, sem dúvidas, reflexo dos posicionamentos dela nos momentos de formações e das aulas da escola básica. Uma docente que entende que o papel do professor vai além de ensinar conteúdos, se coloca como aprendiz ao entrar em contato com os pibianos e com as professoras coordenadoras. Tem como objetivo levar o aluno a atuar socialmente forma crítica. Acredita no ensino interativo e dialógico, contextualizado, valorizando os posicionamentos dos seus alunos.

Tita (2021) acredita que:

- 1 A docência é o papel ativo exercido e vivido por aquele sujeito-professor que possui como objetivo levar vida e significado a educação por meio de sua prática diária, fundamentada, curiosa, atualizada e corajosa”.
- 2 Eu me considero uma professora em formação que tem muito para aprender e viver dentro da universidade antes de ingressar de fato na sala de aula [...]É interessante eu ressaltar que compreendo que não há uma fórmula, uma receita a ser seguida para eu me tornar uma boa professora, mas entendo que há pistas que posso seguir para alcançar tal intuito e vejo a pesquisa como um desses caminhos de construção docente.
- 3 Sim. Durante esse período de intensos encontros de formação e atividades discursivas no interior do projeto não há como não haver deslocamentos na minha visão acerca da docência. A mudança se dá pelo fato de nós estarmos numa posição de reflexões constantes acerca da nossa construção docente. Reconheço tal mudança, pois hoje eu me coloco muito mais na posição de docente que antes de ingressar no projeto, hoje me vejo refletindo muito mais sobre o meu comportamento em sala de aula, hoje me vejo pensando em como interagir de uma forma mais dinâmica com os estudantes, hoje me vejo muito mais atenta aos possíveis materiais passíveis de didatização para a sala de aula. Sem dúvidas o projeto abre as nossas percepções docentes e nos fornece materiais para construir nossa identidade, por isso sinto que cresci muito desde então. Hoje entendo que a docência de modo processual e constante. Ninguém de nós na posição de educadores vamos estar TOTALMENTE preparados no final do curso para ministrar aulas maravilhosas, isso vai sendo construindo, erguido a cada coisa que nos acontece, a cada vivência.
- 4 [...]é a partir da nossa prática, enquanto docente de português, que instigaremos nossos alunos a atribuírem sentido a essa disciplina tão essencial para a formação de um sujeito de linguagem responsivo, ativo dentro da sociedade [...]observo que o professor deve levar o aluno a enxergar que o estudo da nossa língua materna nos aproxima de nós mesmo, de nossa cultura, de nossas raízes e que isso é maravilhoso e necessário.
- 5 Teoria e a prática contribuíram de forma razoável, porem juntas, muito, e as trocas discursivas contribuíram muito.

Tita é uma pibidiana que desde os encontros se mostra ativa nos momentos de formação e também na atuação na sala de aula da escola básica, apesar de ser uma participação facultativa para os pibidianos. Ela ainda não se considera professora porque diz que ainda há muito para aprender, mas também entende que o professor nunca estará totalmente acaba, sempre haverá o que atualizar, modificar, que são as vivências que vão moldando o que deve ser feito. Ao falar sobre o papel da Língua Portuguesa na vida dos alunos, retoma a importância dos posicionamentos críticos frente ao que é apresentado pela sociedade, pela cultura, assim como, ela age na aula da escola básica, chamando os alunos para refletirem sobre a charge que fala sobre o consumo dos sujeitos a partir da persuasão das mídias sociais.

Tita traz também ressonâncias da coordenadora Lola, pois entende que na sala de aula faz-se necessário ter interações que sejam dinâmicas, além do mais, Lola em uma das falas de Tita, no primeiro encontro de formação disse que era importante os pibianos se posicionarem porque era uma espécie de alinhavo que faziam quando todos contribuía discursivamente.

Téu (2021) é um pibidiano que esteve ativo em quase todos os momentos de formação. Trouxe na entrevista as seguintes respostas:

- 1 A docência é uma prática que envolve conceitos ligados ao ensino, à aprendizagem, à educação e ao fazer docente, como um mecanismo de levar e/ou apresentar conteúdos didáticos (assuntos para a construção de um sujeito inserido em uma sociedade de linguagem) em sala de aula, tanto da educação básica quanto da educação de nível superior.
- 2 Eu me considero como um professor-educador, que tenta fazer valer os aspectos que entendo sobre a docência (ensino- aprendizagem ativo, educação, construção/formação de sujeitos); além de ser um professor dinâmico, que busca sempre a autonomia, com a capacidade de ouvir o outro, com múltiplas metodologias na bagagem para apresentar um assunto em sala de aula (física/presencial e/ou virtual/on-line), amigo dos alunos, criativo, um professor (re)invenção e um professor curioso para os aspectos educacionais e sociais, etc.
- 3 Sim. Antes de fazer parte do PIBID sempre tive uma preocupação muito grande em pensar como que poderia ser a minha atuação em sala de aula e como eu poderia contar com a tão falada “liberdade de cátedra” e, após o contato com a formação ofertada pelo PIBID, pude perceber e notar que a autonomia docente é um dos aspectos que movimentam o fazer educacional, pois quando o sujeito- professor é inovador, leitor, busca e compreende os assuntos que contribuem para a formação do sujeito-aluno, ele acaba corroborando para a construção de uma sociedade mais equânime.
- 4 Ao longo da minha formação acadêmica tenho percebido que o ensino dos assuntos da área de linguagens é feito de uma forma muito tradicional e enraizada em modelos que preconizam a “decoração” de assuntos, como por exemplo, as regras gramaticais e, não acredito que o ensino possa ser, exclusivamente, através da decoração, mas,

que os assuntos apresentados tenham conexão com a realidade dos estudantes. Assim, com a minha participação no PIBID, pude perceber que é importante que o ensino de Língua Portuguesa, leve o aluno a compreender aquilo que está sendo apresentado em sala de aula e que, principalmente, ele veja sentido nos conteúdos apresentados.

- 5 A teoria teve muita contribuição, enquanto a prática e trocas discursivas, razoável.

Téu, acredita que a docência, através dos conteúdos, contribui para construção de sujeitos, além disso, diz que a autonomia do professor é a ponte para inovação do ensino, também com assuntos que tenham ver com a realidade dos estudantes, o que leva o ensino-aprendizagem se distanciar de decoração de conteúdo. Ele se considera professor com uma identidade dinâmica, criativa, que contribui para formação de sujeitos.

Analu (2021), tem como perspectiva que:

- 1 A docência é dar e receber. É apre(e)nder em constância e em companhia. O trabalho do professor é feito juntamente com o aluno, os dois estão aptos à aprendizagem...Os alunos precisam de conhecimento, mas também de compreensão, atenção e auxílio. Não se faz educação sem amor ao ensino, sem amor ao receptor deste ensino.
- 2 Eu quero ser uma professora que saiba compreender as especificidades e dificuldades de cada aluno e que busque ajudá-los ao máximo...Pretendo, sob muito estudo e dedicação, oferecer o melhor aos meus educandos...
- 3 Sim. O PIBID me permitiu/ me permite vivenciar a sala de aula, o espaço e as belezas e dificuldades desse espaço, o qual atuari futuramente. Tem sido imprescindível atuar no PIBID e apre(e)nder tanto sobre a docência, sobre o amor em lecionar e sobre a grandiosidadedeste ato político.
- 4 Antes do PIBID a minha noção sobre a sala de aula - embora tendo contato com muitas realidades distintas de sala de aula por ser de uma família de professores – era pequena. A partir da minha atuação nas reuniões de formação e em minha atuação nas aulas do Colégio Estadual Adelmário Pinheiro pude perceber quão grandiosa é essa disciplina e o quão grande o leque de oportunidades de ensino de Língua Portuguesa é. Tem sido um enorme prazer fazer parte dessa família e poder, a cada encontro, me inteirar melhor sobre o ensino da nossa língua materna.
- 5 Teoria, considerada com um nível alto de importância, prática, razoável, bem como, a prática e a teoria juntas. E as trocas discursivas considerade grande relevância.

Analu apresenta uma visão mais romantizada da escola e/ou com mais caráter familiar. Se interessa desde as primeiras reuniões em pensar nas necessidades dos alunos. Ainda não se considera uma docente, mas sempre deixa claro que pretende com “amor” lecionar, cita algumas vezes a dimensão política do professor. Não explicita de maneira clara o que pensa sobre o ensino de Língua portuguesa, apenas diz que a atuação no PIBID foi importante, e

tem aos companheiros como família, reforçando uma ideia romântica e não problematizadora das realidades apontadas, algumas vezes por ela mesmo quando diz que nem na universidade os graduandos têm ideia da sigla “ERE”.

Em seguimento, Mel (2021) responde as respectivas questões. Sempre em uma posição crítica sobre a realidade da docência e posicionamento do que acredita ser a Língua Portuguesa e como deve ser o seu ensino.

- 1 A docência é a realização do ato de ensinar. Para que ele seja possível, este ato, o professor, tanto em formação quanto em exercício precisa sempre ser amparado a metodologias e recursos didáticos, isto é, a prática e a teoria sempre devem andar juntas [...]a docência é que ela só pode ocorrer onde há discencia[...]a docência só vai ocorrer se houver a interação.
- 2 Bom, eu não me considero uma professora ainda, mas eu estou no caminho pra me tornar e no PIBID-Letras nós adotamos a postura interacionista.
- 3 Sim. Durante o programa eu tive a oportunidade de participar de discussões valiosíssimas que me encheram de conhecimento sobre coisas que antes só fazendo a graduação eu nem pensava a respeito[...] conhecer quem serão os sujeitos da aprendizagem, o que eles gostam, o que eles já sabem para depois mobilizar as ferramentas necessárias [...]se não fosse o PIBID eu nem chegaria a esse ponto, pois na faculdade eu aprendo o conteúdo...
- 4 Infelizmente o ensino de Língua Materna no Brasil ainda mantém o mito de uma língua única, melhor, ou seja, de um padrão linguístico que faz o aluno pensar que não sabe e que é muito difícil o português. E isso tudo é muito caro pra nós, professores e futuros professores de português, porque isso desmotiva e, penso eu que este é o maior desafio nosso pela frente é desmistificar esse mito de uma língua única, de um padrão, de uma língua padrão, padronizada.
- 5 Considera a teoria razoável, a prática pouco colabora, teoria e prática juntos, razoável e trocas discursivas, muito contribuem.

Mel entende que sem o aluno o ser professor não existe, para ela, a interação é a principal porta para o ensino-aprendizagem, mais a frente, retoma o posicionamento interacionista que aprendeu a ter no PIBID. Também, acredita que a teoria e a prática juntas fortalecem o ensino, bem como conhecer os sujeitos (alunos). Sobre o ensino de Língua Portuguesa, chama atenção para um ensino que se distancie da ideia do Português como uma língua única, padronizada, o que dificulta o aprendizado do aluno e desmotiva a professor por ver o aluno desinteressado e achar a disciplina difícil.

Alê (2021), foi um dos bolsistas mais ativos durante as formações que acompanhamos. Trouxe como narrativa as perguntas as seguintes respostas:

- 1 Docência é o trabalho que um professor desempenha... uma espécie de atribuição/qualidade para aquele que ensina - um senso comum, creio eu - no ensino superior.

2 Bom, primeiramente, eu gosto de utilizar a designação educador, pois, em sala de aula, não estou para ensinar; algo, a fim de os alunos ouvirem e guardarem como pen-drives; o conteúdo. Educador é aquele que apresenta algo e constrói, coletivamente com os alunos, o conteúdo final, o qual, tanto os alunos como o educador, irão saborear os frutos. Dado isso, eu me considero um educador aberto a dinamização artístico-educacional, visto que eu aposto na arte como instrumento base na (re)(co)construção do aluno como indivíduo que se prepara não apenas para um futuro profissional, mas crucialmente para ser um cidadão linguístico que pensa, (auto)reflete e age sobre seu mundo interno e externo.

3 Sim. Antes eu imaginava a docência unicamente referida ao ensino superior, mas a partir do PIBID, pude abrir os olhos para as várias vertentes que a docência se linka quando se trata de educação.

4 Anteriormente ao Programa, eu percebia o ensino de Língua Portuguesa como algo que pouco trabalharia o emocional do aluno e a dinamicidade dos assuntos, até porque, trabalhar com um conteúdo gramatical que, muitas vezes, não condiz com a realidade do estudante, é um dos grandes desafios do ensino em questão. Entretanto, dado o pós Programa, apr(e)endi que de fato é possível criar/aplicar uma gama de mecanismos educacionais capazes de promover um(a) melhor proveito/internalização dos alunos no ensino da língua portuguesa.

5 Acredita que a teoria, a prática, ambos e as trocas discursivas são muito importantes, contribuem para o professor de identidade de professor.

Alê já se considera um docente, entendendo que esse termo tem a ver com o trabalho que é desempenhado, que para ele não se resume a um ensino sem lutas políticas, a dinamização e leitura crítica das situações. Cita que expandiu suas percepções sobre o ensino de Língua Portuguesa no PIBID, principalmente no que diz respeito a abarcar as realidades dos seus alunos nos conteúdos. Transitou entre não compreender alunos como “pen-drives” que guarda informações, mas quando cita a gramática fala sobre internalização dos conteúdos no ensino de Língua Portuguesa.

Cora, sempre atenta a entender a docência, seu lugar, traz como perspectivas:

1 [...] “ação de ensinar”, como está primeiramente classificada no dicionário, a docência é uma ação realmente complexa que envolve muito mais que ensinar; ela é, antes, apre(e)nder[...]a docência tem em si duas faces, conforme a minha percepção: implica na formação de um aluno para se tornar professor - essa sua causa primeira, necessariamente, para assim existir o docente - e a constituição de um professor embasado teórico- metodologicamente para exercer docência para indivíduos em processo de formação, como a escolar, por exemplo.

2 [...] como aluna, sei como o professor tem a capacidade de nos marcar, seja de modo bom ou ruim. Assim, pude reunir cada lembrete dos momentos em que meus professores mais me marcaram e selecionar o que eu queria somar à minha formação. Como professora da/na área de língua(gem), me dedico a ser o mais atenciosa possível quanto às ocorrências de uso da linguagem...

3 Sim. Pois no PIBID pude ver de perto como é o fazer docente e o

quanto um professor precisa estar capacitado para atender às diversas demandas numa sala de aula. Nos momentos iniciais no programa, as professoras Lola e Dreice proporcionaram momentos de exposição teórica riquíssima para

começarmos a compreender como o saber da Docência se inaugura e se estabelece no processo de formação.

4 “Ensinar, estudar, observar, qualquer ação que envolva compreender o fenômeno da Língua Portuguesa pode ser complexo, inclusive devido a sua enormidade em variações. O PIBID, especialmente o trabalho da professora Lola quanto ao olhar etnográfico, nos proporcionou atenção quanto à diversidade em contextos na sala de aula. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa não pode ser restrito ao conhecimento contido numa gramática [...] precisa haver discursividade, alunos suscitados para/durante a leitura de um texto, compreensão e aproximação dos textos inseridos no cotidiano do alunado para com aquilo que é/será o objeto de estudo na aula.

Cora, primeiro entende que para ser docente, uma pessoa precisa ser aluno, que após entrar em contato com um arcabouço teórico-metodológico se encontra apto para ensinar. Assim como em outros momentos, trouxe as experiências do ensino básico para pensar no que quer ou não para sua atuação enquanto docente, conclui que quer ser uma docente atenciosa, antes, falou sobre ser uma docente que escuta, o planejamento e se atualizar como prioridades para o ensino.

De modo geral, em suas narrativas, os pibidianos têm a interação como perspectiva mais assertiva para o ensino de Língua Portuguesa, apenas alguns hesitaram entre uma postura de transmissão de conteúdo. Sobre a docência, alguns dizem que docência é o trabalho do professor enquanto outros dizem que é o ato de ensinar, o que, de modo geral, contempla a docência como uma profissão, alguns de modo resumido ao ensino de conteúdo, outros expandem para o ato político, outros relaciona aos sentimentos de amor.

É indiscutível que os discursos dos pibidianos são ressonâncias dos discursos das suas formadoras, por vezes, até os léxicos são iguais, por outro lado, trazem memórias de quando eram alunos e pontuam (não)querer reproduzir ações de alguns professores da escola básica. Acreditamos, diante das interlocuções, momentos de formação que por ainda estarem em processo de construção identitária é normal que alguns pibidianos ainda estejam se encontrando enquanto docente, afinal estão em uma formação inicial, apesar de, por entender que nunca estarão prontos, alguns já se identificam como docentes.

3.2 Discursos acadêmicos sobre recomeços para formação inicial docente no programa Residência Pedagógica

Nesse primeiro momento de organização de formação na Residência Pedagógica, as discussões se deram em torno de como se dariam o encerramento do segundo ciclo de Lives na escola básica “Desvendando os séculos sob o olhar da História, Literatura, Física e Química”, que nesse momento aconteceu paralelo ao retorno das aulas, suspensas pela pandemia. Por isso, precisaram reorganizar, (re)planejar o calendário para não sobrecarregar os alunos, com isso, estavam tentando ajustar os horários, e a proposta é que façam as Lives no sábado à noite. A proposta do governo foi que estivessem seis unidades, para que três contemplasse os conteúdos essenciais do ano anterior (2020) e três os conteúdos desse ano.

São discutidos nessas interlocuções questões em torno da organização da atuação docente: condição dos alunos no momento de pandemia, planejamentos. Ademais, foi sugerido que a pesquisadora (eu) começasse a acompanhar as formações a partir do terceiro ciclo de Live, pois estão encerrando a segunda, porém, acompanhei todo esse momento de formação, e, é a partir dele que apresentamos os enunciados a seguir, contanto como “primeira encontro”, a seguir (desse novo ciclo de formação).

Destacamos que as apresentações dos residentes são elaboradas com base no conteúdo proposto, Escola Literária, mais filmes que interagem com a proposta do conteúdo, ademais, nas Lives são apresentadas outras disciplinas com temas correspondentes aos períodos literários - são interdisciplinares.

As interlocuções apresentadas tiveram como protagonistas a professora coordenadora Zafira, a professora orientadora Mel e duas professoras em formação. São eles com foco na categoria de análise proposta na nossa pesquisa, à docência, que para nós se entrelaçou aos discursos sobre planejamentos, atuação na “escola”, e os discursos sobre a academia.

[...] a literatura como ficção, ela imita a realidade, então você pode pensar na literatura tratando daquilo que não necessariamente aconteceu, mas que poderia ter acontecido, então é uma escola, é uma escola mesmo, não é a toa que tem o nome “escola literária” (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento, a professora orientadora destaca o papel da Literatura no ensino de Língua Portuguesa. A entende como prévia do que pode ou acontece(u) na sociedade, chama-a de escola ressaltando que é possível aprender a partir dali. Nesse sentido, bem como afirma MAIA e SOUZA (2018), o ensino de literatura não pode ser estático, fora da realidade social, engessado nos textos canonizados, dimensão estética, análises estruturais. Para fugir disso, nesse contexto de formação, a professora pede que os residentes apresentem a escola literária junto a um filme contemporâneo para interagir com os acontecimentos sociais.

[...] mas eu acho que a função da academia é só essa mesmo, ficar destruindo o trabalho dos outros (MEL, 2021- primeiro encontro).

[...] é a vaidade (ZAFIRA, 2021 – primeiro encontro).

Eles próprios falam, né, que a função do pessoal é desconstruir, para encontrar problema, né? (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Paulo Freire aponta que ensinar exige pesquisa, e por isso, as formações de professores devem ser acompanhadas de pesquisa por parte dos professores formadores (ARAÚJO; ARAUJO, 2020), devido a isso, em determinado momento da formação na RP, a professora coordenadora, orientadora e uma residente apontaram o papel da “academia” no processo de formação – destruir o trabalho dos outros, vaidade, desconstruir, encontrar problema, evidencia a não contribuição das bancas acadêmicas para a formação dos discentes. Gatti (2020) aponta essa postura como velhos hábitos, tradicionais que formam professores e consequentemente levam para suas aulas. Souza e Souza (2020) aponta essas questões como fatores de desistências para formação docente.

É complicado (risadas), os meninos estão loucos... “professora tem muita atividade a gente tá pra ficar doido, a gente tá estressado.”” Aí eu falei: oh, gente, eu compreendo o que vocês estão passando, eu compreendo perfeitamente porque eu estou aqui na condição de professora nesse momento de vocês, mas eu também sou aluna, então, na minha condição de aluna também choro quando o professor quando manda atividade, porque parece que quando o professor fala assim: “é aula assíncrona”, aí ele manda para aula assíncrona (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento a professora orientadora (professora da escola básica) se coloca no lugar dos alunos como forma de dizer que essa não é uma condição apenas deles e que todos estão sobrecarregados, e que a aula assíncrona não está tendo aula.

[...] um filme e cinco peças, você passa o dia inteiro fazendo o diacho da atividade assíncrona... (MEL, 2021 – primeiro encontro).

O que eu sugiro para vocês: quando é aula assíncrona... o problema é vocês estão deixando a atividade “fala: hoje não tem aula”, aí vão deixando atividade, e vocês precisam se organizar em função do dia de aula. A atividade assíncrona, aquele momento é o ideal, né, que naquele momento ali você sente e faça a atividade, porque você sabe que aquilo ali conta como aula (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento a professora orientadora (professora da escola básica) se coloca no lugar dos alunos como forma de dizer que essa não é uma condição apenas deles e que todos estão sobrecarregados, e que a aula assíncrona não significa que não está tendo aula. Entendemos que há uma construção de sentido em torno desse léxico, primeiro de que é aula e

depois que as vezes os professores exageram achando que o alunos têm mais tempo e passam muita atividade. Ademias, nesse momento, o aluno tem a autonomia de construir seus sentidos a partir das atividades, porém, de acordo com Costa (2020), não constituem as atividades pedagógicas não presenciais não é uma modalidade de ensino, são apenas alternativas do que acontecia no presencial – readaptação, que conta como aula.

[...] Tá todo mundo muito cansado, muito estressado. A gente precisa segurar um na mão do outro, porque estou ficando angustiada, a gente vai terminar quando? [...] Se vocês tiverem uma contraproposta, a gente vai analisar, porque está todo mundo na mesma situação, e, assim, muito menos eu, né, quero trabalhar no sábado a noite (MEL, 2021 – primeiro encontro).

A pandemia envolveu dimensões físicas, psicológicas, biológicas (GOMES, 2020), que fez com que as formações abrissem espaço para momentos de negociações para as atividades já que os professores formadores se encontravam na mesma condição dos professores em formação. Essa abertura para negociações pode trazer resultados positivos para mudanças dentro das instituições, que de acordo Gatti (2008) ainda não dão autonomia para os professores em formação em políticas públicas decidirem o melhor a ser feito em suas atividades.

[...] eu conheço, vocês veem para nos desestruturar... (RAYNA, 2021 – primeiro encontro).

[...] é porque eu quero que vocês aprendam trabalhar sobre pressão (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Cadê Zilda? (RAYNA, 2021 – primeiro encontro) - residente perguntando sobre a coordenadora, entendemos que está chamando para ela expor a opinião sobre o assunto abordado.

[...] precisa trabalhar sobre pressão, é muita tensão aqui, já estou deixando vocês no jeito, quando vocês chegarem na escola vocês falar “é *fichinha*”, perto de Mel isso aqui é... mas fique tranquilo, a gente tem que chegar a um acordo que dê para todo mundo (MEL, 2021 – primeiro encontro).

[...] agora assim, o plano de aula EAD é o próprio slide e acabou (RAYNA, 2021 – primeiro encontro).

[...] é...vocês põe isso e coloca o, só no final assim, quando vocês juntarem as três partes, pede a um para ler, para ver se ficou com sentido, a ordem, a logica, se está tudo certo e pronto, envia, do mesmo jeito que vocês têm feito (MEL, 2021 – primeiro encontro).

Nesse momento de formação os professores estavam tratando sobre os planejamentos para as Lives, a professora em formação Ray disse que a quantidade de coisas pedidas para

eles – os residentes - desestruturavam, e a professora formadora tem o discurso sobre a escola básica como lugar de se trabalhar sobre pressão mesmo, uma realidade que será enfrentada pelos residentes, mas diz que ali eles poderiam negociar o que ficaria bom para todos.

Sobre o planejamento, a residente Ray diz que o slide já constitui o planejamento da aula EAD que não foi considerada igual ao remoto. A orientadora pontua a questão lógica do slide, mas não se preocupa com o planejamento antecipado. Em algumas pesquisas sobre a residência esse fato é pontuado como fator de melhoria nas formações da RP ((PANNUTI, 2015; SILVA; CRUZ, 2018; POLADIAN, 2014; MONTEZINI; ALEIXO; RAMO; STEINLE, 2019).

Apontamos na apresentação do programa Residência Pedagógica que os momentos de formação se davam com uma dinâmica diferente do PIBID. Nessa formação para a docência, em todos os encontros a professora coordenadora se fazia presente, portanto, não haviam reuniões separadas apenas com ela e a professora orientadora, exceto que ao final de alguns encontros as duas conversavam sozinhas, depois que os residentes já tinham saído da sala.

Nós nos atentamos a esse momento de formação porque foram as primeiras pontuações feitas por elas assim que o programa voltou a funcionar depois do isolamento social, causado pela pandemia. No primeiro momento de formação, a professora orientadora, da escola básica conta relatos para os residentes dizendo que se apresentou aos alunos da escola básica também como aluna, como forma empática de dizer que os compreende e que sabe que as aulas assíncronas também demandam muito tempo, ao passo de desenvolve esse conceito com os residentes. Ressalta que a aula assíncrona também é responsabilidade do aluno, de se organizar para realizar as atividades, nesse momento ela deixa impresso para os residentes que os alunos precisam também ser responsáveis por suas atividades, independente do momento.

Os discursos da professora orientadora se apresentam contraditórios algumas vezes. Ao aluno da escola básica ela frisa a importância da organização, planejamento para dar conta das atividades. Já para os professores em formação, ela aceita os slides como planejamento para as Lives que iriam acontecer nas aulas da escola básica, como forma de retomar conteúdos do ano de 2020, quando a escola teve que parar suas atividades por conta da pandemia. A professora formadora nesse momento deu autonomia aos residentes para pensarem possibilidades de horários para acontecimento das Lives, ressaltou que precisavam fazer a ligação com os filmes escolhidos para acompanharem as escolas literárias, ademais, os reconhece docente para intervir na plataforma Classrom.

Ademais, ressalta que primeiro deve ser apresentado o conteúdo, após fazerem a

ligação com o filme. Nesse momento eles entram em uma discussão sobre a academia e o papel de professores orientadores, as bancas que acompanham os trabalhos realizados, isso porque começaram a comentar sobre um evento que estava próximo. Todos os professores que participou da interlocução apresentaram pontos negativos sobre a interferência da “academia” para os momentos de formação.

De acordo com Hodges (2020) os planejamentos pedagógicos são importante para que professores se distanciem de modelos tradicionais, é um momento de reflexão sobre a atuação docente, ademais, diz que é oportunidade que pode revelar o quanto ainda há velhos paradigmas e problemas que podem ser superados, ainda mais no contexto de pandemia. Demais a mais, Moita Lopes (1998) assevera que esse espaço de reflexão sobre as práticas flexibiliza conhecimento singulares nos contextos específicos.

No segundo encontro, os residentes já começaram a apresentar as aulas elaboradas, slides e apresentações para as Lives para a orientadora Mel e a coordenadora Zafira. Frizaram a importância da parte histórica para o ensino de Literatura. Depois começaram a falar sobre a aula remota. A dinâmica nas formações da RP é de que os residentes apresentem para a professora a aula das Lives, a fim de se apropriarem do conteúdo e a professora poder comentar e sugerir, também os colegas é uma forma de construção do que é ser professor. Eles tentam atualizar os conteúdos para serem apresentados

Os residentes pontuaram que queriam preservar a imagem deles, e a professora orientadora pontua particularmente não põe como obrigação os alunos abrirem a câmera por conta da realidade deles. Citou que faz chamada, pede para abrirem o microfone, por exemplo, e ela pontua que os próprios alunos comentam: “oh, pró, é o momento mais parecido com o presencial que a gente tem” (MEL, 2021 – segundo encontro). Além disso, no Meet, ela diz que deixa sempre o link invisível no classrom e nas configurações só entrava na sala quem ela permitia, isso para ela é uma forma de assegurar que entrariam apenas alunos.

É uma coisa que resguarda muito a gente, eu faço a chamada, quando tem alguém ali de fora do domínio do Enova eu deixo entrar e pergunto o que está acontecendo porque que não tá com o e-mail institucional... [...] e com relação a câmera eu fico meio sem jeito de exigir isso deles porque a gente não sabe em que lugar eles estão, né? Às vezes eles abrem o microfone para responder a chamada, eu ouço barulho de criança chorando, eles dizem: “oh, pró, estou no quarto de minha irmã”... são situações que é preciso relativizar, a gente tem que entender também que nem toda casa é passível de ser mostrada, as vezes eles têm vergonha... É preciso ter uma sensibilidade antes de exigir, colocar como obrigação, é preciso pensar no lado do aluno... a vida desses meninos não é fácil (MEL, 2021- segundo encontro).

São muitas as dificuldades, famílias doentes, têm que assistir aula na casa de vizinha, outra hora os dados moveis acabam e “nós na qualidade de professores, e eu chamo vocês assim porque eu acho que vocês já estão num nível de conversar sobre isso, é preciso ter uma sensibilidade, nesse momento é preciso sim, sabe? Eu to vendo muita dificuldade” (MEL, 2021- segundo encontro). Relatou que ainda hoje dando aula a aluna dela estava cuidando do irmão e a mãe estava trabalhando, ela teve que se dividir para assistir aula, cuidar do irmão, fazer a atividade, tirar as duvidas.

Após concluírem a discussão sobre a dificuldade dos alunos, Manu coloca a música “Divina Comédia Humana” de Belchior, para retomar o que foi o parnasianismo e, após, continua com a apresentação do simbolismo. Os residentes colocaram como título “Novo mergulho na subjetividade”.

O residente Mau retoma o conteúdo sobre o parnasianismo e faz um paralelo com o simbolismo, pontua que ele tem um rigor mais formal, a questão da perfeição, de desejar criar uma poesia perfeita, chega a comparar ao ouro, bem refinada, que não busque a subjetividade, mas a estética, questões mais impessoais. Já no simbolismo, o poeta se atenta mais ao sentimento. Traz algumas imagens do simbolismo na arte, que vem com impressionismo e passa uma música “Uma canção é pra isso” de Skank.

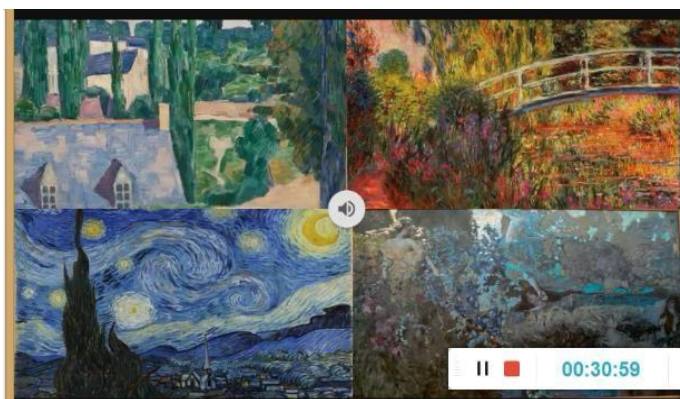


Figura 9 - imagem do Slide sobre Simbolismo (residente Mau)

Nesse momento claramente mostra que Mau retoma formas de dar aula da professora Manu, sempre preocupado em desconstrair o momento, esclarecer diferenças entre os períodos e trazer vários gêneros textuais para representar aquilo que ele quer passar. Não deixa de fazer a ligação com as imagens, o assunto e a música. Mostra que as imagens, assim como as poesias não têm formas delimitadas “certinhas”, elas dão espaço para a subjetividade.

Após, Mau apresentar o paralelo entre parnasianismo e simbolismo, Rayna começa a explicar a parte dela a partir da charge:



Figura 10 - imagem do Slide sobre Simbolismo (residente Rayna)

Relata que o Simbolismo é uma escola literária que surgiu no século XIX, assim como romantismo, realismo, naturalismo, parnasianismo que surge em paralelo como simbolismo. Diz da importância de explicar por que simbolismo e começa pelo que é símbolo, uma forma de criar conexão com o tema, para tanto traz na charge: “O símbolo é quando é algo material, físico, algo palpável, mas que representa algo abstrato”. Na charge eles explicam que o símbolo, as máscaras, simboliza uma coisa que é abstrata que é a questão lá da perplexidade do ser humano. “O simbolismo, então é sobre isso, e podemos acrescentar que é algo espiritual” (RAYNA, 2021 – segundo encontro).

Rayna conclui que o simbolismo questiona, pois apesar de ter aspectos bons, têm os ruins também. Foi diferente das outras escolas, pois não tinha esse caráter cientificista (RAYNA, 2021 – segundo encontro). Mostra-se, assim como Mau, com uma identidade docente com reflexos da postura da professora Mel, sempre pontuando características e controvérsias das escolas literárias.

A residente Bianca, que ficou pouco tempo na RP, apresentou a parte histórica sobre o simbolismo, após, colocaram um meme como forma descontraída de apresentar o conteúdo, tendo como referência uma história de princesa. Segue imagem dos slides:



Figura 11 - imagem do Slide sobre Simbolismo (residente Rayna)

No chat Bina traz a tona o fato de uma professora de português ter marcado ela através de um poema que os residentes do simbolismo apresentaram “ISMÁLIA” de Alphonsus de Guimarães. Ane traz que um emicida usou o poema com letra de música. Após trazerem diversos gêneros para exemplificar o conteúdo, “Muito esclarecedor, didático”.

A construção dos conteúdos, olhar crítico entre eles é uma característica dessa turma de residentes. Ane que não é do grupo acrescenta a apresentação:

[...] não tinha ligado, né, dessa ligação assim... do poema, e quando Mau começou a ler, eu falei: velho, eu já vi esse poema, eu lembrei logo da música, e eu fiquei pensando assim, é... nas ligações do quanto que arte tá ligada aí a um poema lá que foi feito há vários anos atrás e já faz relação, né, com racismo e o ritmo, né, que é o hap, num ritmo que é tão atual, né, que é antigo também, mas que traz o tema tão atual. E eu acho incrível a possibilidade de tá fazendo essas relações, né, de uma coisa com outra, poema com a música, ressignificou... (ANE, 2021- segundo encontro).

A orientadora Mel, afirmou que gosta da mistura de gêneros, que é uma característica pontual na apresentação dos residentes:

Eu sou muito fã desse negócio da intertextualidade, sabe, essa mistura dos gêneros ali, né, que cê pega a música mistura com poema, eu acho que isso dá sempre muito certo, né, e ele não fala só dessa questão da Ismália, ele mexe com o sonho de Icaro também, né, das asas que voam muito perto do sol, a asa derreteu e o Icaro também caiu, então isso é fantástico porque ele é de uma cultura, de uma riqueza, de uma força que... porque o simbolismo é uma coisa que trata dessa dor de existir e esse final que fala “ter pele escura, não sei qual é a palavra que ele usa, é ser Ismália, né; Essa questão de tentou voar e caiu no chão, não anotei aqui, mas isso é muito forte, muito pesado, é uma realidade dura e dolorosa (MEL, 2021 – segundo encontro).

Mel pontua porque o parnasianismo e o simbolismo são tão desprestigiados na literatura, por trazer realidades nunca antes pontuadas, são denúncias. A coordenadora aparece e sugere que eles pudessem reutilizar os slides para o estágio pois eles “[...] os slides ficaram muito bons, muito interessantes...” (ZAFIRA, 2021 – segundo encontro). Então, começam a tentar planejar como será a próxima aula com os alunos da escola básica, proposta do segundo módulo para produção textual.

Mel disse que quer focar no texto dissertativo porque Zafira havia pedido algo que ajudasse os alunos no vestibular, no ENEM. Ela diz que quer ver se insere (ruídos), competências do ENEM, estrutura de texto, propostas de intervenção, coesão e coerência. Diz que os meninos tinham que ter repertório para escrever, aí depois partiriam para produção, a importância de corrigir os textos e devolver para os alunos com considerações. Uma das alunas comenta sobre a quantidade de texto que sugerem passar para os alunos e diz que 10

são muitos pensando que assim não daria para trabalhar a reescrita com eles.

[...] você não pensando em trazer o texto dele praqui e trabalhar com eles, discutir com eles, não; Eu acho que Rayna está pensando nesse sentido de construir a reescrito com eles, no processo talvez demorar um pouco mais nisso... (ZAFIRA, 2021 – segundo encontro).

[...] trabalhar o mesmo tema para todas as competências, depois que eles tiverem em mente, uma única redação construída, aí a gora a gente vai conseguir exigir mais e o trabalho também vai ser mais rápido” (RAYNA, 2021 – segundo encontro).

É, é interessante o que você tá dizendo e eu acho interessante trabalhar dessa forma também, mas acho que se a gente passar três Lives com um único tema, a gente vai conseguir discutir três temas só, né; Não é isso; (MEL, 2021 – segundo encontro).

Mas aí, Manu... para não perder de vista Amaral, né, meninas, que eu trabalhei com elas, ele fala que é melhor a gente trabalhar menos produções por ano e trabalhar mais a produção pro aluno perceber isso do que uma quantidade, entendeu; (ZAFIRA, 2021 – segundo encontro).

Então, eles já estão tendo aula de redação, então na verdade essas dicas é um reforço e deve ser diferente no sentido de que é algo a mais que eles estão fazendo, sabe; Então é um treino, um preparo que vai ser específico nessa tipologia textual aí pra o ENEM ou vestibular... (MEL, 2021 – segundo encontro).

Esse é um momento de negociação sobre produção de redação dos alunos da escola básica. É interessante que os residentes se preocupam em construir uma base sólida com os alunos sobre estrutura e conteúdo das redações, assim, nas próximas ficaria mais leve o trabalho deles. Mel, orientadora da escola básica, nesse momento fica preocupada com a quantidade de tema que será discutido, e a coordenadora rebate citando uma autora que trabalharam nas aulas da universidade que diz que é melhor trabalhar menos produções e deixar o conteúdo bem amarrado, Mel retoma a fala, diz que seria mais um reforço, pois eles já têm aula de redação.

O terceiro encontro foi a primeira Live do segundo ciclo na escola básica. Primeiro foi apresentado sobre o Taylorismo, Fordismo, fala sobre a repetição de movimentos, Luta de classes, Marxismo, lutas e condições sociais ligados a economia, produção com o professor de história, após as residentes Ane, Keu e Rayna falaram sobre o realismo e o naturalismo. Em muitos momentos retomam o que o professor de história falou. No momento seguinte, os residentes de química apresentaram a história dos plásticos, a evolução com a tecnologia, fazendo ligação com a produção da qual discutiu o professor de história, com a literatura o conteúdo foi atrelado aos trabalhadores, donos das fábricas, distribuição de riqueza, etc.

Destacam o impacto de tudo isso também para o Meio ambiente.

Ao final, os professores comentam a apresentação. Mel pontua:

Contexto histórico da revolução, o reflexo disso na arte, na literatura, no dia a dia, pensando na química, as consequências do processo de industrialização, utilidades, meio ambiente, chamada para reflexão [...] como essas discussões interdisciplinares valem apenas, como são importantes, como vale a pena pensar em fazer trabalhos com esse (MEL, 2021 – terceiro encontro).

Essa foi uma Live que não acompanhei a apresentação das residentes no momento de formação, apenas na Live, falaram sobre simbolismo. Mel pontua algumas características: atingir o inconsciente que é algo impalpável, na arte. No filme Matrix e Coringa (foram passados para os residentes pensarem na escola literária), através de perguntas, os residentes se apropriarem dos conteúdos e críticas. Os filmes como opção de pensar conteúdos é uma identidade da orientadora Mel e os residentes se identificam, entrando no processo destacado por Behar (2020), que mesmo no AVA há também possibilidades de identificações efetivas, além de ter explicito a superação de textos canonizados, pois através dos filmes há espaço para dialogarem sobre as muitas realidades (MAIA;SOUZA, 2018).

Sobre as leituras dos filmes, Mel pontua que cada um tem um olhar, mas quer falar sobre a escolha dela em relação aos filmes escolhidos. Ela chama de textos plurissignificativos, o texto literário, que dá permissão para “viajar”, apesar de entender que existe leituras e interpretações equivocadas:

[...] a gente não pode perder de vista em nenhum momento que literatura é ficção. A literatura ela pode ser usada como forma de protesto, como forma de questionamento da realidade, a literaturapode ser utilizada como válvula de escape, mas em primeiro lugar, a primeira característica do texto literário é ficção.” Sobre os filmes ela diz que não dá para levar o pé da letra “...leva a gente a ficar pensativo; claro que leva, gente, claro que leva, a intenção é essa mesmo, a intenção da literatura num é incomodar, num é despertar efeito de maravilha, isso nos faz muito bem refletir sobre a função da literatura. A função da arte também é essa, fazer você se questionar aí sobre algumas verdades que tão ocultas, algumas coisas que você acredita, então, em primeiro lugar é isso (MEL, 2021 – quarto encontro).

Em quase todas as formações, Mel reforça que Literatura é ficção, por isso, ela pode ser utilizada para diversos fins, por isso, gosta de associar aos filmes que também são ficcionais, ademais, a intenção é o questionamento mesmo. Sobre o simbolismo, reforça que cada cultura interpreta o símbolo de uma forma. Os estudos decolonial sugere que estudem na perspectiva oriental, as contribuições que vieram de lá. “A gente precisa rever e reescrever a

história o tempo todo... buscar outras perspectivas tantas” (MEL, 2021 – quarto encontro).

Em seguida diz que o “simbolismo insinua algo para você e deixa eu você chega a suas conclusões [...]em nenhum momento traz descreve objetivamente como o parnasianismo [...] traz o símbolo e você que o interprete com seu conhecimento de mundo[...] (MEL, 2021 – quarto encontro). Sobre o filme “O Coringa”, retoma que as máscaras que são usadas, como no simbolismo, falam das nossas dores, nossas angustias existenciais que são encobertas com o riso, que só pode ser doença. A gente substitui as dores pela metáfora, ironia, alegoria da alegria, um riso estranho.

Sobre apresentação, a quantidade de conteúdo dá o feedback para os residentes: “Vocês vão ser o termômetro [...]também fico com medo de levar muita informação, porque muita informação também não abstrai, né, gente;”(MEL, 2021 – quarto encontro). A coordenadora complementa: “Tem que pensar nos meninos da escola, o que que é o termômetro pra eles também, entendeu; porque o que tá fazendo é pra eles” (ZAFIRA, 2021- quarto encontro). Os residentes são convidados a pensar sobre não apenas sua satisfação frente ao conteúdo, mas também nos alunos, o que faz sentido para eles. O Bakhtin aponta quando fala sobre a quem é destinado nosso discurso.

Ainda sobre a apresentação, Mel (2021) e Zafira (2021) pontuam, respectivamente:

[...] deixa eu parabenizar todo mundo hoje, vocês deram um show nas análises. Esse nosso projeto de leituras tá indo muito bem. Eu fico muito feliz com as leituras que vocês têm feito de poemas, de slide, de memes, de filmes, essas leituras todas que esses momentos têm nos proporcionado tem sido de um valor assim, indescritível, muito ricas, muito ricas mesmo as apresentações de vocês. Tô bem feliz. (MEL -2021 – quarto encontro).

Estou aprendendo também, gente, um monte de coisas aqui com vocês, tá uma delícia essas aulas, essas Lives [...] eu fico olhando para cada um de vocês assim, surpresa, sabe; Não que eu não conhecia vocês, né; mas a gente vê assim o crescimento, cada um de vocês e o entusiasmo [...] esse grupo, vocês estão assim, tem um diferencial dos demais que é esse momento com a professora, com a regente da escola, que traz a vivência da escola, o conteúdo da escola, que os outros não tão tendo isso, então tem outras coisas vocês não tem e eu tô aprendendo com tudo isso. Cada grupo eu vejo uma coisa diferente, sabe; Mas assim, pra mim, agora, esses dias eu tava pensando se essa Residência tivesse sido no modelo projetado inicialmente eu tava perdendo esses momentos aqui, de planejamento, que seria lá na escola e eu não teria condição de estar na escola todo os dias em todas as salas, entendeu; Então esse momento virtual me possibilitou essa interação e esse aprendizado com os três grupos, com as três escolas. Tô gostando demais, tô amando a residência... (ZAFIRA, 2021 – quarto encontro).

Somos discípulos seus (RAYNA, 2021 – quarto encontro).Somos crias de

vocês (MAU, 2021 – quarto encontro).

Após ter esse momento de valorização dos residentes “entrelugar”, o reconhecimento sobre a construção de sentidos através das leituras dos conteúdos, filmes, e outros gêneros, e de reconhecimento do papel formativo que as professoras estão tendo na vida deles, o dialogo continua com vistas a escola, os alunos. Mel reforça que os alunos estão sedentos de conhecimento nesse momento pandêmico e que reconhece o trabalho dos residentes e pontua o crescimento deles.

A gente que tá de fora, avaliando vocês desde o primeiro momento, desde aquela reunião, a gente faz essas análises, claro que faz, e, vocês vão ser professores vocês vão entender do que que eu tô falando, a gente consegue perceber um crescimento muito grande, vocês têm assim, andado a passos largos, na maneira de tratar o conteúdo, na maneira de sintetizar as coisas que realmente devem ser ditas, na maneira de abordar este conteúdo ali, as metodologias utilizadas, eu acho que vocês têm sido muito felizes em tudo que vocês têm feito e eu sempre saio cansada e satisfeita dessas reuniões aqui e das Lives também. Então eu percebo que o planejamento também é uma preocupação muito grande da parte da gente, o planejamento e a pratica eles têm caminhado em total sintonia, o que é maravilhoso, né; porque não é bonito aqui, só para gente ver, não é bonito aqui entre nós, tá fazendo bonito lá também. Então o retorno, o que de fato importa lá pros alunos tá acontecendo de uma forma muito satisfatória, então parabéns de verdade, nós estamos mesmo muito orgulhosas de vocês e de alguma forma isso nos atinge também, né; eu me sinto muito feliz também, como vocês dizem “são crias nossas” (MEL, 2021 - quarto encontro).

O que me deixa mais feliz nesse grupo aqui, nessa interação nossa é que toda dificuldade que estamos tendo pra viver educação nesse momento, ninguém queixa aqui, ninguém reclama. Não to dizendo isso que vocês têm que aceitar tudo, mas assim, a própria Mel, eu to colocando pelos outros grupos que tenho, é o tempo inteiro as professoras reclamando da escola, do governo, da situação...e a gente aqui tá fazendo o que é possível, ninguém ta exigindo de vocês o que é impossível, né, a escola, né, você vê que a escola se mobilizou pra resolver o problema da Residência, do PIBID, então eu vejo assim uma escola empenhada, uma escola envolvida com a educação, né; porque foi a escola, os professores envolvidos, né, os alunos envolvidos, então todos nós estamos envolvidos, ninguém parou pra reclamar, parou para solucionar, né, todo mundo encontrou a solução para fazer o trabalho, tá todo mundo concluindo o trabalho... o trabalho ta sendo produtivo pros alunos da escola, pra nós da universidade, entendeu, então eu acho que é essa questão que tá fazendo o trabalho da gente fluir bem, essa interação, essa troca mesmo, o dialogo mesmo... a gente vai fazendo o que é possível mas com muita responsabilidade (ZAFIRA, 2021 – quarto encontro).

Mel começa pontuando que os planejamentos, as apresentações dos residentes têm dado resultado, o modo como tem acontecido as formações, que refletem na apresentação dos residentes na escola básica, ademais pontua que eles ainda serão professores e que têm aprendido sintetizar de maneira eficaz os conteúdos. Embora os planejamentos, como foi

citado em outro momento, não seja de modo tradicional, tem colaborado para o sucesso nas apresentações das Lives na escola básica. Zafira diz do esforço de todos para tudo acontecer da melhor maneira possível dentro do contexto pandêmico e que esses momentos têm disso produtivos para quem está na universidade e para os alunos da escola básica, e o que tem proporcionado isso é o diálogo entre eles.

A residente Bina (2021), responde:

A maturidade, ela traz um pouco de, tipo assim, vocês me passam as coisas, eu discordo super, mas quando eu abro o áudio eu vou sempre falar “não, tudo bem, tranquilo.” Inclusive eu vi um vídeo essa semana que eu ri demais, que é a pessoa indignada por conta de uma mensagem, depois ela grava um áudio “não, tudo bem, tranquilo, eu posso fazer sim, não se preocupa não, estamos aqui pra isso”, eu falei, gente, é a gente na residência, nada tá bom, mas a gente tem que fazer, é isso (BINA, 2021 – quarto encontro).

Bem-vinda ao grupo, né, prói nós também (MEL, 2021 – quarto encontro).

Mas o que a gente tá aprendendo é tão significativo que a gente esquece do cansaço sabe, depois a gente descansa (ZAFIRA, 2021 – quarto encontro).

No chat Tico (2021) mostra a realidade da universidade e a importância dessas formações para conhecimento deles. Nessa interlocução Bina não concorda que todos estão felizes com a situação, mas que têm que fazer e fazem bem. Manu diz que essa é uma realidade delas também, enquanto orientadora e coordenadora, Zafira finaliza dizendo que esquecem o cansaço por saber que tudo está sendo significativo.

Mel ainda pontua:

[...] isso aqui é uma via de mão dupla, a gente leva as contribuições, mas vocês também trazem muita coisa legal. Eu tenho adorado a maneira de vocês trabalharem, eu sou apaixonada pelos memes que vocês trazem, eu acho que vocês têm sismerado, no sentido de a gente falou sobre um filme, Ane traz uma música, outros traz uma sugestão de poema, então eu acho isso muito bacana, tem sido uma troca. A gente não ta aqui pra ensinar não, a gente ta aqui pra aprender junto com vocês (MEL, 2021 – quarto encontro).

Retoma o que Zafira disse sobre colaboração, dialogo, ao dizer que não estão ali para ensinar os residentes, mas para construir conhecimentos, metodologias. Bakhtin (2011), aponta para os conhecimentos e a consciência sobre coisas abre oportunidade para reflexões e interpretações no movimento dialógico, por Daniel (2009), é a dinamicidade que permite o reconhecimento de ser professor.

O quinto encontro foi na escola básica, os residentes apresentaram a Live sobre pré-modernismo.



Figura 12- imagem do Slide sobre pré-modernismo (residente Tico)



Figura 13- Meme apresentado no Slide sobre pré-modernismo (residente Bina)

As duas imagens mostram escolhas dos residentes na forma de apresentar o conteúdo para os alunos da escola básica, inserindo gêneros atuais para fazer ligação com as características do pré-modernismo, como na imagem 13, o meme de Mustafary para representar o período de transição do pré-modernismo. Ademais, o filme escolhido para essa apresentação foi “O bandido da luz vermelha”.

Ao concluir as apresentações, Mau fala no chat sobre deixar mais clara as características de alguns movimentos, como o dadaísmo, sobre a sucessão dos slides, fez perguntas sobre a presença das vanguardas e outras informações nos slides e Ane sugere um vídeo do Rappa “Suplica Cearense” para agregar ao conteúdo. Mel conclui dizendo que a proposta é trazer algo mais nacional, político, crítico, se distanciar de tradições da Literatura e cinema.

O sexto encontro foi sobre o Modernismo no Brasil. Esse grupo usou recurso da novela da Globo, que passou na semana da arte moderna “A semana da arte Moderna Um só coração”, para falar sobre o conteúdo, usou uma metalinguagem na apresentação.



Figura 14- Novela apresentada no Slide sobre Modernismo no Brasil

Ao concluírem a apresentação, Mel pediu uma imagem ou um vídeo que representasse Graciliano Ramos, pontuou que o slide ficou com poucos recursos, poemas, imagens, outros nomes de autores do momento, os clichês, porque os meninos precisam conhecer para fazer o vestibular – fazer uma intersemiose.

[...] foi um desafio imenso e eu acho que vocês deram conta muitíssimo bem, do recado, eu não tenho, assim, muito o que acrescentar não...slides bem feitos, sem informação demais, porque o momento pedia isso, muita informação e vocês conseguiram sintetizar de uma forma muito interessante (MEL, 2021 – sexto encontro).

Apesar de sugerir que acrescentassem mais recursos, Mel reconhece o esforço e valoriza o que foi feito. Zafira sugere que acrescentem parodias do poema “Uma pedra no meio do caminho”. “Isso dá margem ao aluno, também na sala de aula criar, inventar a partir do poema,né?”(ZAFIRA, 2021- sexto encontro). Mel responde: “as intertextualidades, né; Maravilhoso, pró. Aí, Ane, tudo isso dá pra você fazer”. Nesse momento a professora MEL sugeriu apenas que eles apresentassem duas semanas seguidas para que a 2º fase do modernismo fosse apresentada antes da 3º e se despediu dos residentes.

Zafira pontua somente com Mel que é preciso ter cuidado de apresentar os planos antes de entrar nas aulas e diz que os outros grupos da residência têm resistência para fazer plano, alguns apresentaram planos bem tradicionais e ela deu umas dicas, enquanto uma regente da escola tinha gostado, chamou atenção para aula no google meet, que tinha que ter “[...]um meme que eles põem, uma musiquinha, uma tirinha, uma coisa assim, que acho que... ficar com aquela coisa maçante não. Quadro de giz aqui, não dá certo não” (ZAFIRA, 2021 – sexto encontro).

Mel diz:

Não dá mesmo não “[...] essa questão da tecnologia favorece muito o uso de vídeo, de música, de imagem, e eu to explorando isso ao máximo com os meus meninos. Aí eles falam, né, eu pesco coisa aqui dos meninos (da residência), levo pra lá. Mau fez pra mim com aquele texto da Eulália, do suicídio de Eulália, né; Mau criou uma notícia de Jornal pra mim com aquela história de Eulália pra eu trabalhar texto denotativo e conotativo com eles, texto literário e não-literário, eles amaram, amaram (MEL, 2021 – sexto encontro).

Planejamento é momento de aprendizado (ZAFIRA, 2021 – sexto encontro).

A orientadora diz que está aproveitando as ideias dos residentes para inovar na escola básica. Salientamos que não só os residentes estão em processo de formação, mas também nesses momentos dialógicos as professoras, orientadora e coordenadora, se reformam quando entram em contato com outras práticas, pois abriram espaço para ressignificarem, renovarem (GUIMARÃES, 2004; HALL, 1998; MILLER, 2013).

A Live na escola básica sobre a História do Cangaço, Guerra de Canudos, Machado de Assis, etc., foi o sétimo encontro. Ao final da Live, Mel comentou:

Eu gosto muito desse dialogo da literatura com a história, eu sempre explico a diferença entre um e outro pros meus alunos falando assim, né “gente e a gente não pode partir do pressuposto, a gente não pode fugir, né, do pressuposto de que a literatura ela é ficção, né;”. A história ela tem essa pretensão de verdade, nós sabemos, e a grande diferença entre a história e a literatura é porque a literatura ela não tem a obrigação de retratar a realidade tal como qual ela é...(MEL, 2021 – sétimo encontro).

Sobre ensinar Literatura com história, Mel reforça que a Literatura é ficção, não dá para comparar com História, que pretende trazer verdades. Segue a Live com a o Pré-Modernismo (Séc. XX), mesma apresentação do momento de formação. Ademais, Mel pontua:

[...] eu gosto muito desse momento da literatura porque é sobretudo um momento de denuncia social... muitíssimo obrigada aí para residentes, vocês fizeram uma apresentação muito legal, muito interessante...é sempre muito bom ver os trabalhos de vocês aqui nesse momento que a gente vê assim um início, meio e o fim, né; Eu que sou a preceptora deles, que venho acompanhando desde o primeiro momento deles... a gente fica bem satisfeito e orgulhosos deles (MEL, 2021 – sétimo encontro).

Mel volta a elogiar os residentes, agora na escola básica, fala sobre o papel de denuncia que pode ser feito através da Literatura, e, que, enquanto preceptora está orgulhosa pois apresentam uma linearidade nas informações. Depois, os residentes de química/física falam sobre o papel das mulheres na ciência e na tecnologia do século XX. Ao final as preceptoras falam da responsabilidade, do desempenho dos residentes e a importância desse diálogo para a escola

pública, por outro lado, temos aí uma formação de residentes pautada no discurso de uma professora da escola pública que chama atenção para as denúncias sociais, bem como Maia e Souza (2018) destaca, a importância de a aula de literatura não ter os textos canonizados como única perspectiva.

Segue-se a terceira fase modernista no oitavo encontro. Manu pontua que a escolha do que vai levar para sala de aula é importante para os alunos não tomarem abuso de Literatura, pois alguns autores são difíceis de ser compreendidos, como Clarice Lispector. Chama atenção:

[...] se a gente tem o intuito de despertar o prazer pela literatura e o efeito de maravilha, o entretenimento que a gente tanto promete quando a gente fala de textos literários, levar Guimarães e Clarice realmente gera um impacto. Então, assim, eu acho que no máximo, na sala de aula que a gente consegue fazer com Guimarães e Clarice, trabalhar com os contos (MEL, 2021 – oitavo encontro).

Após essa fala, todos comentaram sobre a última Live, o olhar sobre a literatura. Bina traz em sua fala a identidade de Mel “[...]o professor de história, eu fiquei revoltadíssima, sentada ali...ele falando mal do povo (se referindo a Literatura), eu falei: “Como é que fala mal de literatura assim na minha cara, ele esculhambando” (BINA, 2021 – oitavo encontro).

Mel responde:

[...] eu falei que literatura era ficção... os historiadores leem Os Sertões como história, como fonte e não pode[...] Oh gente, vocês vão aprendendo isso, assim, a gente tem que aprender a defender a literatura, toda vez que alguém cacetar e falar mal a gente tem que falar: “a literatura é ficção. É baseada na realidade, é, claro que é... mas é arte!” (MEL, 2021 – oitavo encontro).

A ideia sobre a Literatura é claramente identificada na residente Bina, assim como nos outros bolsistas que ressaltam e demonstram nos gêneros utilizados a preocupação expor sobre como se pode pensar contemporaneamente assuntos sociais a partir do que já é trazido pelos cânones, etc.

Após acompanhados esses encontros, realizamos a entrevista semiestruturada com os redisescentes. Temos pontuado que o ato de narrar, de acordo com Bakhtin (2014) quem enuncia ao narrar traz uma construção baseada em outras enunciações assimiladas, discursos de outros. Essas construções discursivas revelam identidades docente.

Foram dois dias de narrativas, pois realizamos a entrevista no Google Meet, nos dias 06 e 13 de julho de 2021. Seguem as questões: 1. O que é docência ; 2. Qual tipo de professor

eles (não) se consideram; 3. O que mudou em relação ao que entendiam por ser docente após a experiência na RP; 4. Quais reflexões puderam ser feitas ao ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, 5. Pontuarem a contribuição da teoria, prática, teoria e prática e trocas discursivas para que eles se sentissem professor na RP.

As construções das respostas serão apresentadas de acordo como o diálogo foi ocorrendo, devido a isso, não seguiremos a ordem das questões, mas pontuaremos as construções identitárias dos residentes. Na residência, alguns bolsistas também participaram do PIBID, ao responder algumas questões pontuaram especificidades de ambos os programas e em que cada um contribuiu para eles construírem suas identidades docente.

Mau se dispõe a responder a primeira questão, sobre o que eles concluíram por docência a partir da experiência na residência.

[...] uma troca entre os alunos e professores... durante o projeto a gente fez muitas trocas, até porque eram diferentes disciplinas, então a gente conseguiu abarcar várias áreas do saber [...] eu planejava, elaborava aula na minha cabeça, mas ela sempre sai diferente do que você pensou, e eu posso dizer que saiu melhor do que eu esperava porque era muito bom ver a interação dos meninos [...] troca de experiência, emoções, sentimentos, isso só ficou mais claro com a nossa experiência no primeiro módulo (MAU, 2021 – nono encontro).

Mau chama atenção para a experiência interdisciplinar, que segundo Moita Lopes (1998;2006) é uma atitude baseada na curiosidade, de abertura para o novo, e de respeito, pois aceita a voz do Outro, outra ideia, outro argumento, conclui-se em um posicionamento crítico e que distancia o conhecimento da secularização. Na resposta sobre o que entende por docência frisa na fala as “trocas” entre alunos e professores, mas também com as áreas do saber. Atrelado a isso dizia que o planejamento sempre saia melhor do que o esperado justamente por ter interação.

Bina, trouxe a realidade em que estavam inseridos enquanto alunos e professores e diz:

[...]eu aprendi que a gente tem que se adaptar as condições, né? E ser professor é isso, é se adaptar, e essa adaptação não é só na escola, professor tem que se virar nos 30[...] não é fácil você tornar um conteúdo que já é cansativo, interessante presencialmente quem dirá virtual [...] entendi isso também, professor é... uma das palavras que mais define hoje é adaptação (BINA, 2021 - nono encontro).

Uma das primeiras pontuações na entrevista é de que a adaptação a realidade faz parte do fazer docente. Atribui aos conteúdos de Literatura como cansativos e pontua que o contexto virtual não contribuiu para facilitar a didática.

Fia, concorda com o ponto de vista dos colegas:

[...] acredito também que esteja ligado ao ser sensível, né? Você estar sensível as necessidades do seu aluno. Pensar “poxa, acho que eles aprenderiam melhor dessa maneira ou desse outro jeito acho que ficaria melhor... (FIA, 2021- nono encontro).

“Estar sensível a necessidade do aluno” é o que Fia destacou para descrever a atuação docente. Esse estar sensível, ela atribui, mais a frente, a pensar a melhor maneira de os alunos aprenderem. Rayna, diz que se identificou com a fala de Bina sobre a RP:

Quando a gente está dentro do espaço universitário parece meio que gente vai criando alguma coisa, a gente vai criando de certa forma um personagem que a gente vai levar para sala de aula, que funciona, que não funciona e tal, tudo isso dentro de uma teoria, só que quando a gente se depara com a prática aí a gente vê aquilo que de fato tem condição de acontecer e o que não tem. As vezes a gente tem um mês para se preparar para uma aula, as vezes a gente tem um dia e a gente tem que ser a mesma porque o aluno não quer saber, não precisa saber e ele não tem nada a ver com o fato, no que se refere ao tempo de preparo ou o que a gente passou para estar lá (RAYNA, 2021- nono encontro).

Pontuou quantas vezes na RP não tiveram tempo para preparar e mesmo assim queriam ser competentes, dar o melhor e aos poucos vão se modelando e reinventando, reconfigurando. Ademais,

[...] percebendo que a construção docente é diária, ela não acontece em quatro anos dentro do espaço universitário, acho que na verdade ela só começa dentro da graduação e acredito que na verdade essa formação nunca tem fim, porque a gente leva uma verdade para sala de aula para amanhã já desconstruir e depois a gente constrói uma outra (RAYNA, 2021- nono encontro).

Acredita que a docência é sempre ressignificada no espaço da universidade, onde eles constroem um personagem que levam para sala de aula, a partir das escolhas teóricas, mas também de experiência, percebem o que pode ser aproveitado ou não. Nesse ensejo, acrescenta sobre o planejamento, que nem sempre o tempo colabora para que seja construído, mas que é necessário sempre haver competência, um posicionamento que ela teve baseado na identidade da preceptora e da experiência na RP. Não acredita que a construção da identidade docente tenha um fim, mas que a verdade de hoje pode não ser amanhã e precisa estar disposta a se reinventar.

Mel comenta no chat: “É, tem dias que não dá para preparar e a competência tem que ser a mesma” (MEL, 2021 – nono encontro). Tico, relembra sua participação no PIBID, dizendo que teve um momento em que foi diferente do que foi a Residência, primeiro porque foi presencial e agora estão experimentando a docência on-line.

Diante disso retoma responde a questão 1:

[...] ser professor é perceber muito o lado do outro, né? O lado, principalmente dos alunos, e eu digo isso por experiência própria porque eu tenho e-mail do ENOVA no celular e os meninos ficavam mandando mensagens das atividades, chegava mensagem, né? E esses dias começou chegar atividade da primeira Live, segunda live “meu Deus os meninos está mandando agora”, eu falei: “mas por que, né, será que eles não tiveram dificuldade ou não tinha os equipamentos necessários?” Então assim, para gente entender o lado do outro, né, entender que o outro pode ter uma dificuldade que a gente não sabe... (TICO, 2021 – nono encontro).

Para Téo, ser professor tem a ver com entender o lado do aluno, principalmente no contexto da escola pública, em que o cenário virtual chamou atenção para que os professores buscassem entender a realidade dos alunos, pontuação também característica da preceptora. Quase todos até aqui frisam que ser professor é sobre entender o que o aluno precisa.

Keu, concordou com os colegas, principalmente com Rayna e Tico e pontuou:

[...] a gente tá iniciando a nossa caminhada como professor, né? E apesar de estarmos na graduação a gente já teve duas experiências: PIBID que foi uma experiência presencial e agora a Residência que tá sendo uma experiência remota, mas independente das formas a gente tá na mesma sintonia, né, o objetivo é o mesmo que é a transmissão do conhecimento [...] então eu vejo a questão da docência como isso mesmo, o olhar sensível para o outro, a interação, né, principalmente a interação como professor e o aluno e também essa questão da adaptação, planejamento das aulas, a gente planejar aula e chegar lá acabar não dando do mesmo jeito que a gente pensou, mas fluir do mesmo jeito. A gente sempre ouviu isso das professoras de metodologia e didática, a gente sempre ouviu “ah, é assim é assado na sala de aula, quando vocês chegarem lá vocês vão ver”, mas agora que a gente tá vivenciando é uma experiência muito gostosa e completamente diferente (KEU, 2021 – nono encontro).

Sobre docência, pontua que estão no início da caminhada, mas que as experiências PIBID e acentuou a ideia de transmissão do conhecimento, independente do veículo. Flor, em seguida pede a palavra:

Com as experiências na sala de aula a gente percebe que ser professor vai muito além de realmente ensinar, de realmente passar um conteúdo... eu acredito que ser professor requer dedicação, esforço, humanidade também, de entender o aluno, entender o contexto, entender as dificuldades e estar disposto a ajudar e a fazer o melhor pra você e para o aluno, né? A gente saber conviver com as dificuldades e com as diferenças na sala de aula (FLOR, 2021 – nono encontro).

Passar conteúdo, ensinar são léxicos que não descrevem docência para Flor, mas entender o aluno, seu contexto, suas dificuldades e ajuda-lo a partir disso, conviver com as

diferenças, é um desafio que vai além de ensinar.

Rise pontua:

[...] uma palavra que pra mim define a docência é multifuncionalidade, a professor tem que ter muitos conhecimentos, muitos conhecimentos que vai muito além da disciplina que ele ministra, né? Então, além desse olhar sensível que é muito importante, além do planejar, de fazer de tudo para que a aula seja bem dada e pra atender as necessidades dos alunos. Então, a profissão da docência exige esse papel multifuncional, né? (RISE, 2021 – nono encontro).

Ensinar os conteúdos das disciplinas para Rise, assim como para Flor, é parte do que o professor faz. Outros conhecimentos, ligados a sensibilidade, necessidades dos alunos são pontuados como importantes, além disso, planejar. O professor, nesse sentido, é multifuncional.

Nesse momento da entrevista, todos começaram a falar sobre a experiência no PIBID e a diferença da atuação na RP.

[...] no meu caso, a maturidade de uma sala de aula, principalmente no PIBID foi horrível...você não entende o que é a sala de aula, como aquilo ali funciona, você não sabe. A faculdade de licenciatura, ela não lhe prepara, por exemplo, se eu não tivesse participado de nenhum desses programas, eu não saberia o que é uma sala de aula... hoje eu sei porque a Residência me garante essa maturidade que é assumir...entender o lugar, como é que funciona, o que é que eu tenho que fazer, quem é que eu tenho que ouvir, quem é que eu tenho que estabelecer essa questão de hierarquia [...] esse programa é importante pra quem quer sala de aula, né... quem quer sala de aula precisa disso aqui... eu acho, inclusive, que deveria ser um dos requisitos, obrigatório, todo aluno de licenciatura participar de programas como esse (BINA, 2021 – nono encontro).

Bina fala sobre sua experiência no PIBID, pontuando que a maturidade que ela tem, conhecer a sala de aula, como funciona, qual seu papel, veio através da experiência do PIBID e RP, ou seja, para ser constituir inicialmente uma identidade de professor é preciso experimentar. Acredita que todos licenciandos deveriam ter essa experiência.

Rayna, aproveita para pontuar sua experiência:

Em relação a diferença entre a Residência e o PIBID pra mim, pelo menos, foi assim, muito brusca, tanto pelo programa em si quanto também pela posição, pela postura do preceptor... no PIBID, pelo menos na turma que eu trabalhei, a preceptora que teve com a gente nos deu poucas oportunidades de ficar de forma mais efetiva na sala de aula, então a gente observou muito, de forma incansável, mas quando a gente teve a chance de ficar com a turma foi muito pouquinho, então assim, eu pelo menos não tive a experiência muito satisfatória...na Residência, Manu também por outro lado, que a vida é assim, né, cheia de extremo” (risadas), uns não faz nada, outros faz demais. A Residência Pedagógica, até pra exigir que o aluno

esteja no mínimo no quinto semestre exige da gente uma certa maturidade por mais que não tenhamos toda experiência pra tá em sala de aula e tudo mais, mas a exigência da Residência Pedagógica é muito maior e isso faz com que a gente também ganhe mais experiência, mais amadurecimento pedagógico... disparadamente a Residência Pedagógica para mim é praticamente obrigatória dentro de um de licenciatura porque contribui demais para nossa formação... o PIBID não contribuiu tanto, mas é aquilo que eu disse não só pelo programa, mas muito pela postura do preceptor... (RAYNA, 2021 – nono encontro).

Ela pontua a diferença na participação nos programas PIBID e RP. No PIBID ela relata que observou e isso não foi satisfatório, enquanto na Residência, apesar de ser mais exigente, é uma experiência, para ela, mais válida. Reforçou a ideia da obrigatoriedade da Residência em um curso de licenciatura, pois contribui demais para a formação, e por fim, considera que a postura do preceptor é que faz toda diferença. Chamamos atenção a isso, pois pesquisas têm apontado que o preceptor é que tem contato direto com os bolsistas por isso são os quais contribuem para suas identidades docente.

Bina, nesse momento pontua a confiança da preceptora de que eles dariam conta de ficar com os alunos. E Mel queria manter uma relação de confiança, por isso, os deixavam sozinhos, já no PIBID, mesmo sendo um momento de observação, ela também abria espaço para os alunos assumirem a sala porque acreditava que eles estavam para aprender “ser professor na prática”, então deveriam já experimentar.

[...] a preceptora Mel saía e deixava a sala com os residentes e eles ficavam com medo, mas acha importante o professor da escola básica passar essa confiança e deixar o aluno (BINA, 2021 – nono encontro).

Em seguida, a coordenadora da Residência faz pontuações sobre o PIBID também. Diz que mesmo sendo um momento de observação, deixaria os alunos darem aula para aproveitar a oportunidade. Ademais, pontua a importância da presença do professor, se é essa ideia que querem transmitir, de estar na escola ser importante, precisam se fazer presente.

[...] deixava mesmo, e assim, tinha uma relação de confiança ali...eu falava “ah não, ela dão conta, pode deixar aí” e as vezes eu saía mesmo pra ver que que ia acontecer lá. Foi ótimo! O meu PIBID já foi uma espécie de experiência, viu, com eles, eu colocava mesmo na sala, eu queria fazer funcionar “se eles estão aqui para aprender a ser professor na prática, pedi para elas entrarem mesmo na sala e assumirem, elas fizeram um projeto lindo na escola, os meninos ficaram apaixonados por elas, os meninos perguntavam... (MEL, 2021 – nono encontro).

Em resposta ao diálogo, a coordenadora Zafira salienta:

Depende também do professor orientador. Eu sempre falava pra eles quando

eu era professora de didática que se eu fosse professor do PIBID eu ia pedir também que eles dessem aula, mesmo que o PIBID fala que não, porque é um momento de aproveitar a oportunidade...” pontuou a importância de se fazer presente e que se fosse presencial iria sempre na escola para ver como as coisas estavam andando que isso depende do que o professor que está orientando entende por o significado da convivência na escola para a formação do aluno “se a gente tem essa visão de que estar na escola é muito importante, eu acho que a gente tem que tá disposta também a tá junto com eles lá (ZAFIRA, 2021 – nono encontro).

Nesse ensejo, por não poderem estar na escola fisicamente, os residentes pontuam que as vezes é mais fácil no on-line porque alguns alunos não ligam a câmera e facilita para que eles não se sintam tão pressionados, pontuam as diferenças com o presencial, que em relação as demandas da residência, a aula on-line é mais vantajosa. Alguns alunos concordam que o professor da escola pode facilitar ou dificultar mais a construção identitária deles do que o coordenador, porque tem professor que se apega a sala e não do espaço para o estagiário. Todos pontuam as diferenças entre os dois programas, mas salientam que na residência que há espaço para atuação é que eles amadurecem e se sentem mais seguros, inclusive alguns professores da escola básica são espelho para que eles não querem ser.

[...] é bonito ver vocês falando, a gente que tá do lado de cá que participa do momento da formação, que leva vocês, que abre a nossa sala para vocês entrarem... é interessante ver, eu sou apaixonada pelos programas do governo e vocês sabem disso e fico muito revoltada quando eles desaparecem...os programas do governo são bom porque é a prática, mas as pessoas desvalorizam porque é pouco o dinheiro que vem e é pouco mesmo... diante de toda responsabilidade que a gente precisa abraçar, nossa! Não vale a pena mesmo não, então eu to no, não entrei no PIBID, nem muito menos to agora no RP por uma questão do dinheiro... se a motivação fosse o dinheiro eu já teria desistido como meus colegas fizeram... só entra num negócio desse quem é muito apaixonado pela educação. Eu não tinha nem que tá aqui... eu só to aqui por causa de paixão mesmo por acreditar nesses programas do governo, por querer dar a minha contribuição...(MEL, 2021 - nono encontro).

A preceptora, nesse momento, valoriza os programas, mas diz que o governo não oferece condições adequadas para realização e não valorizam o esforço que é fazer acontecer. Pontua que muitos colegas desistiram de participar, mas ela continua porque é “apaixonada pela educação”, ademais ela que quer dar a contribuição dela. Esse é um dos questionamentos nas pesquisas a respeito da universidade, pois pós a formação poucos “voltam” para contribuir.

Ainda sobre o programa ela pontua:

[...] é você abrir mesmo a porta da sala de aula e você tem que ter esse desapego e essa confiança para receber os estudantes e saber que você pode

aprender com eles. Eu acho que falta muitas vezes essa humildade de saber que a gente também aprende. Eu aprendi demais com esses meninos nessas lives, as coisas que eles trouxeram, as novidades, os olhares diferentes dos meus. Eu não sou nem um pouco pretensiosa ao ponto de dizer “olha, eu sei tudo, eu to aqui para ensinar vocês” eu entendo mesmo que o que acontece aqui é uma troca, é uma via de mão dupla, eu aprendo demais com vocês, admiro o crescimento de vocês naquilo que eu posso ajudar, interferir eu faço, as vezes de uma forma generosa, outras de forma autoritária, mas eu faço aquilo que eu acredito ser certo na educação, talvez por ter uma caminhada maior que a de vocês...a gente consegue prever algumas situações, escolher alguns caminhos pra trabalhar determinados conteúdos e de determinadas formas com os alunos, mas em nenhum momento eu tenho aqui a pretensão de ensinar pra vocês, então é por isso que eu deixo vocês tão livres [...] eles tratavam os meninos como professor e professor porque eles sabiam que era esse lugar que eles estavam ocupando ali (MEL, 2021 – nono encontro).

A preceptora Mel, volta a falar sobre a confiança que deve ser passada para os bolsistas, que ela chama de estudantes, nesse momento. Além disso, se coloca na posição de aprendiz e pontua que as apresentações deles trouxeram novidades para ela, outras perspectivas que a reconstruiu, entende que o programa se trata de uma troca, léxico muito utilizado pelos bolsistas. Pontuamos aqui, a construção de uma identidade docente pautada do diálogo/troca. Porém, assim como Bina citou (sobre o momento de entender a hierarquia da/sala de aula), em alguns momentos ela precisa interferir, como preceptora e conduzir o processo por querer passar o que é certo a se fazer através da experiência que já tem. Por fim descreve que os alunos dela tratavam os residentes como professores “esse lugar que eles estavam ocupando ali”, há um reconhecimento.

A residente Bina (2021 – nono encontro) descreve o sentimento de ser reconhecida como professora: “[...] inclusive foi a primeira vez que eu fui chamada de professora e é tipo você ser chamada de mãe, né, porque você fala “meu Deus do céu, já tô nessa condição, é gostoso ouvir.”

Mel volta a se posicionar em relação as experiências nos programas e relatou uma experiência de sua época de estudante:

[...] eu acredito realmente que essa experiência faz diferença na vida do estudante. Eu quase desisti de Letras quando eu fui fazer o estágio. Eu estagiei no [...] e foi uma experiência traumática pra mim, gente[...] tudo que eles puderam fazer para me prejudicar, eles fizeram... (MEL, 2021 – nono encontro).

Alguns autores relatam que o estágio, bem como, os programas podem ser motivo de desistência dos licenciandos à docência. Manu, relata sobre sua experiência negativa no estágio, assim como muitos residentes relatam possibilidades de seguir ou desistir devido

algumas dificuldades, principalmente quando se trata do professor que orienta, os quais, muitas vezes não colaboram para construção identitária do professor em formação. Ademais, experimentar um programa de inicial a docência dá aos bolsistas “mais tempo para repensar, ressignificar, pra reconfigurar”, “vocês tem o tempo para realmente respirar e dizer assim: “é o momento de desistir?”.

Vocês usaram “transmissão de conteúdo, troca, adaptação, sensibilidade, ressignificação, metamorfose, alteridade... é tudo isso, mas também é inteligência emocional. É inteligência emocional porque você quebra o pau com a turma aqui, agora e depois você tem que respirar fundo e falar “bora lá, bora continuar aqui o conteúdo porque, né [...] eu posso tá contradizendo os grandes nomes da pedagogia, sem amor você não fica, vou falar aqui pra vocês porque se você não mas for muito apaixonado você não vai corrigir prova, elaborar atividade, você não vai deixar o tempo com seu marido, com sua esposa para poder fazer atividade de escola... (MEL, 2021 – nono encontro).

Ademais, Mel fala sobre a ideia de Freire (1970), do compromisso que o professor tem com formar alunos que sejam capazes de se posicionarem diante do que acontece na sociedade:

[...] é muito mais gente, o nosso compromisso com a sociedade é uma coisa impagável, o professor que tem o compromisso com a sociedade, de transformação, esse poder que o professor tem de transformar a sociedade. O aluno... o seu olhar, a sua fala, o seu jeito de lidar com aluno pode transformar a vida dele. É sua obrigação fazer isso. Muitos dizem que não, mas eu procuro trata-los da melhor maneira possível... o aluno ele conhece o professor que tá ali, que quer o bem dele...eu acho que vocês estão no caminho certo (MEL, 2021 – nono encontro).

Diante das dificuldades relatadas, Mel não atribui o fazer docente a uma paixão inata, até porque ressalta que é preciso conteúdo, adaptação, e outros aspectos, mas que na maioria das vezes o que faz um professor continuar, diante das dificuldades, é a paixão pelo que se faz. Para reafirmar, fala sobre o papel social do professor de transformar a sociedade e/ou o aluno. De mais a mais, a coordenadora Zafira retoma e conclui a interlocução sobre os programas.

Sobre o PIBID, Zafira (2021 – nono encontro) diz que sempre teve vontade de vivenciar programas, que o primeiro PIBID foi muito bom e teve que brigar para o PIBID ficar na área dela, e agora a primeira Residência. Conta que tiveram professores bem envolvidos “como Letras tem cinco estágios já era para começar a vivenciar a escola desde o Estágio I, e é assim que a ementa diz: “Estágio I vivenciar escola, o dois, o três, vivenciar a escola de verdade, o quarto também e o cinco, vivenciar o espaço comunitário...” A

Residência, pelo professor ter um compromisso maior com as turmas é um diferencial (travou)... é desafiador para o aluno, é mostrar para o aluno que o regente confia nele... essa troca é importante.

O Residência, por sua vez, deu a ela um outro olhar, que ajuda o professor de Estágio, porque o professor sempre tem que ser o que tem experiência com Estágio... e para o aluno acho que é um ganho muito interessante e, na semana passada no CPM um aluno falou: “Nesse primeiro módulo de Residência eu aprendi muito mais que nos Estágios que já fiz até agora.” De mais a mais, ressaltou que a bolsa é muito pequena e que o aluno fica porque ama, é uma experiência docente já desafiadora, principalmente pela questão financeira, mesmo sabendo que não muda ela permanece falando nas reuniões.

A coordenadora Zafira comemora o fato de essa ser a primeira Residência Pedagógica do curso de Letras da UESB, na qual os professores estão bem envolvidos. Em relação a universidade, destaca que o estágio não contribui para a vivência dos alunos na escola básica, apesar de estar prescrito “Vivenciar a escola de verdade”. Ademais, retoma que na Residência ela acredita que os professores têm mais compromisso e que para um bom desenvolvimento dos bolsistas, o regente da turma precisa demonstrar confiança neles. Ela utiliza, assim como Manu e outros residentes o léxico “troca” para falar sobre a docência, e diz que a residência está contribuindo para o olhar em relação ao posicionamento do professor de estágio, pois o professor preceptor precisa ter sido professor de estágio. Salientamos, se por um lado o estágio aponta uma necessidade de efetivação quanto ao que está descrito, no programa RP, o professor orientador pode experimentar uma nova forma de atuar.

Nesse momento Mel retoma a palavra e o Ensino Remoto na escola básica passa a ser a pauta do diálogo nesse momento, devido ao fato de falarem sobre novas experiências. Ressalta:

[...] parece que não estamos fazendo nada, parece que as aulas não estão acontecendo e agente estava conversando no dia do conselho de classe sobre isso, que, por exemplo, eu acho que as minhas aulas ficaram muito melhores no remoto porque eu tenho a tecnologia a minha disposição...” na escola, geralmente, até organizar tudo, buscar Datashow na sala da direção enquanto os alunos ajudam, a sala não tem estrutura, a logística na escola não colabora (MEL, 2021 – nono encontro).

A grande reclamação no conselho de classe é “os meninos ficam quietos do lado de la”... eu disse: acho que vocês precisam definir participação pra mim, porque eu sou conversadeira desse jeito aqui, mas nas minhas aulas da UESB, por exemplo, eu quase não abro a boca, tem assuntos que eu não domino mesmo, então eu prefiro ouvir a falar durante a aula, isso não quer dizer que eu seja uma aluna ruim... então assim, muitas vezes a gente fica

angustiado querendo a participação do aluno, querendo que ele abra o microfone, se posicione, que ele interfira na aula, mas isso não quer dizer, gente, em nenhum momento que o aluno que tá ali quietinho, no canto dele, ele não esteja prestando atenção, então, as vezes na sala de aula, no presencial, as vezes não, é assim, né, os meninos fazem barulho porque tá ali diante de você, você tá vendo o que tá acontecendo [...] na chamada, nas perguntas, os alunos respondem, vou de encontro quando me perguntam mesmo (MEL, 2021 – nono encontro).

As aulas remotas, para Manu, ficaram mais colaborativas com o suporte tecnológico, pois a escola não oferece uma infraestrutura, uma logística que seja favorável ao tempo disposto. Junto a isso, pontua que muitos professores têm reclamado da participação dos alunos e ela pede para definirem participação, pois ela é uma aluna excelente na UESB, mas têm aulas que prefere ouvir a falar. A participação, então não está atrelado ao aluno falar na aula, mas quando há espaço para se colocarem, “na chamada, nas perguntas, os alunos respondem, vou de encontro quando me perguntam mesmo...” Entretanto, salienta que entende as dificuldades de acesso, a conexão são empecilhos para uma boa aula on-line, embora entenda que todos ganhem com esse modelo.

O que é mais grave no ensino remoto é a falta de conexões para alguns, a falta de acesso, acho que esse é o grande problema [...]se todos pudessem assistir as aulas da maneira como tá acontecendo, o ganho seria imenso (MEL, 2021 – nono encontro).

A preceptora Mel e a coordenadora Zafira defendem o ensino híbrido e Mel pontua:

[...] o classrom é uma ferramenta fantástica, as pessoas entregam a atividade, tem lá o horário, fica registrado, o contato que ele propicia entre os envolvidos é uma coisa fantástica, então a gente não pode dizer assim “o remoto, eu lembro de Bina dizendo assim, essas lives mudaram meu ponto de vista acerca do ensino virtual” porque a gente, de fato, tem um preconceito, mas quem faz o ensino é o aluno (MEL, 2021 – nono encontro).

De mais a mais, fala sobre um dos recursos utilizados, o Classrom, pontua ser uma ferramenta fantástica, pois lá as atividades são entregues e registradas. Bem como, Bina, diz ter mudado de opinião após participar das Lives como aula, pois “quem faz o ensino é o aluno”, até porque entende que ele também é responsável pelo seu processo.

A cada resposta fomos apresentando as colaborações para as construções identitárias dos residentes de acordo a primeira pergunta da entrevista semiestruturada, em que deveriam falar sobre a concepção sobre docência a partir da experiência da RP. A partir dessa questão surgiram outros objetos a serem discutidos, como o ensino remoto, o ensino híbrido, retomaram questões sobre atuação no PIBID.

Serão apresentadas agora, as interlocuções a respeito da segunda questão, que trata sobre a identidade docente, se os residentes se reconhecem como docentes. A primeira resposta foi da residente Rayna (2021 – nono encontro), “não me considero”, seguida da resposta de Keu (2021 – nono encontro) “Eu me considero um projeto de professora, kkkk, acredito que ainda tenho muito que aprender, meu Deus”. Ambas entendem que estão em processo de construção.

Ane diz:

Eu me considero, né, uma professora, até pelas experiências que eu já tive e acredito que também estou em construção. Eu acredito que essa construção, ela existe enquanto existir a profissão, né, eu acredito que a gente vai mudando, se adaptando, melhorando. Acredito que tenho a capacidade de efetivar nessa profissão, mas tenho sempre o que melhorar, cada diz mais (ANE, 2021 – nono encontro).

Para Ane, as experiências são o que fazem ela se considerar professora, mas não deixa de estar em construção, até porque acredita que sempre estará reconstruindo perspectivas, posicionamentos, sempre haverá o que aprender, adaptar, melhorar. Nesse momento a preceptora diz no chat que eles estão sendo modestos “Vocês já são professores” (MANU, 2021 – nono encontro).

De acordo com as experiências do PIBID, eu sou um tipo de professora que eu gosto de ser, eu acho que eu vou estar muito errada falando isso, eu gosto de ser amiga do aluno, no sentindo de ter uma boa relação, no sentindo assim, me espelhando em professores que eu já tive, né, então eu busco ser uma professora que brinca na sala de aula, que dá aula de uma forma descontraída porque eu, buscando na minha memória, são os professores que eu mais gostava da aula e que eu mais tinha sede da aula...eu tentei ser assim no PIBID, ser aquela pessoa mais dócil, eu acredito que eu tenha que me policiar quanto a isso... [...] Manu deixou a gente muito a vontade mesmo, assim, e respeitou as nossas diferenças. Eu acredito que ela deixou a gente livre pra ministrar mesmo, né, ficar livre em sala de aula (RAY, 2021 – nono encontro).

Ela se considera uma professora e quer firmar uma identidade de professor que é amiga dos alunos, quer dizer, ter uma boa relação, brincar na sala e ser descontraída. Carrega consigo essa ideia com base nos professores que teve na escola básica (resgatou memórias), pontuou que na experiência do PIBID foi assim, mas que tem que se policiar.

Engraçado que o meu tipo de professor é muito baseado de quando eu era aluna, porque eu tive experiências muito ruins com alguns professores [...] eu procuro me analisar, ainda sou a aluna que reclama, então assim, eu fico me autojulgando quando estou preparando a minha aula, eu olho e falo: “poxa, se fosse eu ia tá super reclamando na sala, nesse exato momento,

então aí já vou lá, mudo, deixo para colocar o que eu acho interessante e desde então tem funcionado, espero que funcione presencialmente. É claro que nem sempre da pra ser a pró didática, a pró legal, a pró amiga, massa gente tenta (BINA, 2021 – nono encontro).

Bina, ressalta que as experiências com os professores fizeram ela se basear em que tipo de professor ser. Ao preparar aula sempre pensa se fosse ela, como gostaria que fosse aquela aula, com base nisso, vai alterando seu planejamento, mesmo sabendo que nem sempre dará para ser a pró didática, legal. Nesse sentido, diz que a preceptora passou alguns macetes para os residentes para quando os alunos fizerem perguntas que eles não sabem responder. Mesmo não entrando em detalhes, deixa claro que sua constituição de identidade docente transita entre memórias e a atuação na residência.

No chat, Keu (2021 – nono encontro) diz que busca ser uma professora amiga, alguém com quem os alunos possam se identificar, que transmita o conhecimento de forma que se for preciso, explicará várias vezes para seus alunos compreenderem, pois quer fazer diferença na vida dos alunos.

Em concordância com Keu, Mau diz:

[...] concordo com Raquel quando ela diz, é um rascunho ainda, é todo um processo de mudar mentalidade ainda, de aluno para pouco a pouco ir mudando para mentalidade de professor e isso não impede que uma esteja ligada com a outra. É que muitas vezes, alguns professores que encontramos por aí perderam a capacidade de se colocar no lugar do aluno, então é importante você também pensar como você agiria quando era aluno ou como você age no lugar do aluno, então, é importante ter isso em mente [...] Pensando em mim enquanto professor, eu diria que eu sou, tem uma coisa que, eu tenho isso em comum com Bina que eu gosto de fazer uns slides bem criativos e interativos porque eu acho que isso prende a atenção dos meninos[...] eu gosto muito também de chamar eles para conversa, de interagir, de ser amigo mesmo, de não criar um clima chato. Eu quero mesmo ser amigo deles que isso faz toda diferença e Mel já é exemplo para mim (MAU, 2021 – nono encontro).

Mau, diz ser um rascunho de professor ainda, pois é um professor e aluno e que todos os professores deveriam se entender nesse lugar, importante para o processo, porque é uma forma do professor se colocar no lugar do aluno e se adequar as realidades. Ademais, que quer ser amigo dos alunos e isso está ligado a ser interativo e não criar um clima chato. A preceptora é assim e ele gosta dessa ideia.

Rayna responde:

Me considero literalmente um rascunho. Eu realmente não me considero professora porque essa experiência da RP foi a primeira que eu tive, assim, e na verdade a gente ainda tá tendo, estamos construindo essa experiência. Quando eu escuto da família “Rayna é a professora da família” eu ouço isso

com um peso muito forte, sendo bem sincera e eu não me considero como professora, mas tenho tentado construir uma personalidade de professor olhando para os professores que eu já tive, inclusive Zafira e Mel, elas contribuem e muito [...] elas têm uma postura um tanto quanto rigorosa, mas ao mesmo tempo amiga, pede dez coisas para o outro dia, mas fala que vai ficar tudo bem, somos muito bacanas e tudo mais. E eu gosto muito dessa pegada de professor, sendo bem sincera, é um professor que é amigo da turma, mas que tenta manter um equilíbrio, sabe, entre a amizade que estabelece com os alunos, mas também com o conteúdo que precisa ser proposto (RAYNA, 2021 – nono encontro).

É uma residente que entrou depois do programa ter começado, por isso acredita que a experiência foi pouca para poder definir-se como professora, por isso utiliza a palavra rascunho também. Para a construção de sua identidade pensa em professores que já teve, que os professores orientadora e coordenadora da residência se tornaram referência para ela “uma postura um tanto rigorosa, mas ao mesmo tempo amiga... mas que também com o conteúdo que precisa ser proposto.” Mel, no chat, diz que a sensação de ser um rascunho não passa nunca, até porque o professor precisa ser um eterno pesquisador.

O léxico rascunho é utilizado pelos residentes como forma de dizerem que se consideram em construção docente. Não diferente Fia, responde:

[...] ainda não me vejo como professora, assim, professora formada, exatamente pela minha falta de experiência em sala de aula, então, eu fui ter contato mesmo com a sala de aula, agora com a Residência, né, mas só com uma aulinha que eu peguei no final porque no PIBID foi mais um período de observação [...] há uma importância nesses projetos na construção da nossa identidade docente, pois através deles nós podemos ter essa experiência anterior aos estágios, mas o perfil de professora que eu almejo [...] é esse perfil de professor amiga, que busca tá ali com paciência pra tirar as dúvidas dos amehinhos, atenta as necessidades, as ao que fica melhor pra eles, para o aprendizado deles e sem sombra de dúvidas os professores que eu já tive são essenciais para que eu busque esse perfil de professor (FIA, 2021 – nono encontro).

[...] o pouco que eu conheço Mel, já admiro bastante, o conhecimento dela, a facilidade que ela tem de passar esse conhecimento até para nós mesmo. Zafira também foi essencial durante os três semestres ali que ela teve com a gente (FIA, 2021 – nono encontro).

Fia ainda não se vê como professora por falta de experiência em sala de aula. É uma residente que participou do PIBID, mas não contou a experiência de observação como fundamental para sua construção identitária docente. Ressaltou que quer ser uma professora amiga, quer ter paciência para tirar dúvidas dos alunos, se atentar as necessidades. Sobre a preceptora, diz que o conhecimento que ela tem facilita a forma como ela ensina.

A maioria dos residentes atrelam o ser professor à prática, só a partir do contato com a

sala de aula que consideram o início da construção identitária docente. Uma das coisas comuns em algumas pesquisas é que os professores que já tivemos na educação básica influenciam mais no tipo de professor que somos do que a universidade.

Tico segue respondendo:

Eu também não me acho professor ainda, mesmo que esteja no final do curso. Claro que algumas experiências, algumas coisas assim deixa a gente mais seguro com as coisas, né, até quando a gente tá preparando aula, a gente tá pensando como é que eu vou chegar e dar um “bom dia” na turma, alguma coisa assim, a gente já pensa né o jeito a gente já calcula [...] me considero uma pessoa um pouco fechada, assim, quem não me conhece muito pode perceber, mas acho que com intimidade, com o dia a dia essa questão vai quebrando um pouco, então acho que com o tempo tudo se ajeita, se molda com o jeito de cada turma, do professor... (TICO, 2021 – nono encontro).

Não se considera professor, e por se considerar tímido, se sente inseguro, ademais, pensa que as experiências que ele teve não foram suficientes para ele se considerar professor. Acredita, porém, que tudo se ajeita com o tempo.

Rise responde no chat:

Eu não me considero como professora, pois ainda necessito de muitos conhecimentos e habilidades para realmente dizer que posso assumir de fato a docência. Me considero um protótipo de professora, rsrs. Preciso de mais experiência para, inclusive, dizer que tipo de professora sou/serei. Mas admiro os professores que conseguem prender a atenção dos alunos, que possuem inteligência emocional (RISE, 2021 – nono encontro).

A residente não se considera professora, pois acredita que ainda não tem habilidade e conhecimento e experiência suficientes, portanto, está em construção e ainda não consegue pensar em que tipo de professora quer ser, mas admira professores que conseguem prender a atenção dos alunos e que têm inteligência emocional.

Rosa fala sobre a responsabilidade de ser considerada professora:

[...] quando a gente fala assim “você é professora” é uma responsabilidade tão grande em ser professor que você fala “não, ainda não”, ainda tá em construção, né? Eu acredito. A gente ainda tá em construção, a gente ainda tá aprendendo, e, é a sala de aula que vai fazer com que a gente tenha essa experiência, né, e essa experiência mesmo, do ser professor [...] queria ser uma professora que gosta de brincar, que todo aluno gosta... mas acho que vou ser um pouco “cri cri” talvez, um pouco chata assim, no sentido de horário, de atividade, essas coisinhas assim (ROSA, 2021 – nono encontro).

Rosa acredita que ainda está em construção, e que a docência é construída em sala de aula. Vislumbrar ser uma professora que todos gostam, mas não abre mão de pensar em prazos de entrega de atividades, e isso pode fazer com que não seja bem aceita.

No chat, Rise responde:

Como meus colegas, não me sinto professora, acho que preciso de muitas experiências, muitas habilidades, inteligência emocional, jogo de cintura, acho que preciso muito aprender sobre isso pra realmente assumir uma sala. Eu ainda não sei que tipo de professora eu seria não, eu admiro bastante os professores mais brincalhões, né,... que também saiba apresentar o conteúdo de forma seria, que tem o controle do que ta fazendo...(RISE, 2021 – nono encontro).

Rise pontua o mesmo que os colegas, a experiência é que faz o professor e ela considera não ter o suficiente, admira os professores brincalhões, mas que também saibam o conteúdo e repassa-los.

Nesse ensejo, apresentamos as respostas da questão 3, em que os residentes começam a falar sobre a mudança da visão sobre a docência a partir da experiência na Residência Pedagógica. A maioria dos residentes relacionaram as suas respostas com base no curso de licenciatura como forma de pontuar o que a universidade não colaborou para a prática docente.

Bina começa relatando:

Nosso curso é mais voltado para pesquisa, isso fica claro desde o início, mas algumas disciplinas voltadas para a didática nos formam. [...] em uma das disciplinas de didática, foi muito legal, a gente aprendeu como ser lúdico, como conseguir a atenção do aluno, fazer planejamento, projetos que seja interdisciplinar, então, essas disciplinas da AMPE (disciplinas voltas a Educação) é que nos orienta mais a como lidar na sala de aula (BINA, 2021 – décimo encontro).

Tico relata:

O curso ele é bem mais voltado para questão da pesquisa mesmo, até pra você depois procurar um mestrado, um curso de pós-graduação, mas tem coisa que você realmente pode aproveitar, bastante coisa, inclusive...os próprios professores dividem com a gente as experiências de sala de aula, mas eu acho que se a gente for botar mesmo no papel, o curso pra você seguir na área de professor mesmo, ele não é bem voltado pra isso...opinioio que eu tenho antes de ir pra sala de aula mesmo.

Ane, responde:

Acredito que ajuda sim, as questões dos textos teóricos trazem alguns conhecimentos pra gente que relmente quanto a gente vai pra escola, pra prática, para ver se aquilo da teoria que a gente viu faz sentido, o que a gente concorda , o que a gente discorda. Acredito tambem que os seimanrios que agente faz durante a graduação faz a gente tomar uma postura de saber como vai falar para o outro o que a gente tá pensando ou explicar determinada teoria..

Keu segue complementando:

[...] eu fiquei até um pouco apreensiva no começo do curso, porque como nosso curso é uma licenciatura, né, porque achei que demorou um pouco pra gente pegar as matérias relacionadas mesmo as práticas escolares, porque quando a gente começa a pegar as matérias da AMPE, metodologia, didática, a gente fica um pouco apreensivo em relação a nossa prática, né; Por isso também que é muito importante esses projetos como PIBID, como residência que a gente até discutiu que a gente acha que deveria ser obrigatório porque auxilia bastante nessa questão da ponte da prática com a teoria, então eu acredito que as disciplinas ajudaram bastante que é uma forma da gente ver materializado tudo que a gente estuda no decorrer da graduação.

Mau, ressalta:

[...] as disciplinas que tem no nosso curso elas ajudam sim, a gente a ter mais essa base teórica, mas a gente sente que falta alguma coisa, assim, algumas vezes, muitas vezes elas são muito voltadas para pesquisa e a gente perde um pouco o propósito da prática. A importância dos projetos também, PIBID E RP porque eles fazem esse link, né, da Universidade com a escola básica. Mas, de toda disciplina a gente tira algo bom, toda disciplina tem algo a ensinar e mostrar pra gente uma nova perspectiva do que a gente não entendia... (MAU, 2021- décimo encontro).

O residente Mau diz que o curso de licenciatura em si é uma base, mas que sente falta de algo, porque as teorias voltam-se para a pesquisa e deixam de pensar na prática docente. Devido a isso, ressalta que nos projetos eles conseguem fazer o link da universidade e escola básica, lugar de experiência. No chat, Rayna (2021 – décimo encontro) ressalta que a teoria contribuiu muito, mas a maturidade que eles têm não permite que percebam, somente na escola eles conseguem relacionar teoria e prática.

[...]as disciplinas da AMPE sempre tratar essa relação teoria e prática do que as disciplinas das outras áreas, tanto é que no semestre passado a gente até discutia com Zafyra que a gente estuda muito sintaxe, morfologia, as disciplinas de literatura e aí não se fala na aplicação daquilo dentro de sala de aula, na relação daquela teoria com a prática (FIA, 2021 – décimo encontro).

Fia diz no processo de construção docente, a preocupação maior é a prática, a didática, metodologia a ser utilizada em sala de aula, pois temem em como lidar com os alunos, e, por isso, se questionou como licenciandos sem experiência em programas de iniciação a docência conseguiam dar aula.

Respectivamente a coordenadora e preceptora da residência se posicionam, salientando que que no curso de Letras, no tempo dela o estágio acontecia no último semestre. Na época de Mel já era mais extenso e eles estão cursando com um currículo que aumentou as horas de estágio conforme a lei, mas houve resistência. Atualmente os conselhos de educação estão exigindo que outras disciplinas tenham vínculo com a educação básica, porque a

licenciatura está ainda distante da escola. De mais a mais, a coordenadora diz que aos poucos a universidade e o governo estão entendendo a importância da aproximação entre as licenciaturas e a escola básica, até porque é uma das principais ideias da universidade, que tem esse dever com a sociedade.

Mel acrescenta que quando se trata de qualidade da educação, a escola básica sente que a universidade está distante, como um reinado. Mandam os alunos como se as condições fossem ideais e os alunos se frustram e pontua que a universidade é responsável em contribuir com a qualidade do ensino básicos. Não apenas em relação a prática, eles têm que sair de lá e vir escutar o que temos a dizer, enxergar a realidade dos alunos. “A universidade é para todos... nós temos que ser compreendidos com a qualidade da educação” (MEL, 2021 – décimo encontro).

Você ser professor não é só você entrar na sala de aula e dar sua aula não, é ser comprometido com o todo, né? Quando a gente falava semana passada “responsabilidade, de compromisso social” é isso mesmo, a gente tem esse compromisso social com nossos grupos de alunos, com a nossa clientela...as vezes você tem que buscar lá na universidade o que está sendo produzido para tentar ajudar a mudar a realidade desses meninos, que é caótica...e o que nós temos para a oferecer para eles? só esse conhecimento sistematizado da gramática? A escola precisa dialogar com a vida (MEL, 2021 – décimo encontro).

Apesar dos bolsistas da residência não terem assistido a palestra com o professor Kleber, retomamos a fala dele, pois julgamos pertinente a essa interlocução sobre a universidade e escola básica. A ideia de que os universitários precisam sair da zona de conforto e irem ouvir o que os professores têm a dizer. Mel (2021) conclui que ser professor vai além de estarna sala de aula, precisa-se ter um compromisso social, e, isso implica em buscar alternativas para sobrevivência, que exige muito mais que um saber gramatical sistematizado. Zafyra (2021) retoma dizendo que não é só o ensino que ensina, mas a vivência na escola.

Reforça-se a ideia da prática como principal constituinte da identidade docente em todas as questões refletidas até aqui. A partir daqui, pontuaremos a questão 4 que trata sobre o ensino de LP, o que eles apreenderam da experiência na RP mais especificamente. Começamos pela residente Ane (2021 – décimo encontro) que destacou:

[...] uma questão que mais me marcou foi a questão do saber Português porque eu percebo que muitos alunos relaciona o saber português comente com a gramática, ele já tem esse medo da língua... os meninos associam isso “ah, mas eu nem sei português” eu percebo que isso é uma das lições do professor de graduação ou do professor de português de mostrar “não você

sabe português sim, relaciona a questão da variação linguística para que eles não tenham medo de se expressar, não tenham medo de escrever, não tenham medo de falar e não associar o português somente a gramática, né, ao padrão (ANE, 2021 – décimo encontro).

Regiane diz que com a experiência na RP, como professora de Língua Portuguesa, o maior desafio foi fazer os alunos entenderem que eles sabem português, mas que há uma variação linguística que inclui a gramática, norma padrão.

[...] quando a gente tá na faculdade sem ir para sala de aula, a gente fica pensando, né, como vai ser, como ensina isso, como é que o aluno vai entender isso... a gente trabalhou mais literatura aqui no Residência, certo? Então a gente não pode falar muito sobre o ensino da Língua Portuguesa em si, mas falando do campo da Literatura na Residência Pedagógica, porque se fosse no PIBID eu falaria melhor sobre essa questão de ensino (BINA, 2021 – décimo encontro).

[...]eu lembro que a gente teve uma discussão em uma das optativas que a gente pegou pra explicar, não sei se foi coisas concretas e abstratas, gente, isso deu um pano pra manga, e no final das contas, quando a gente foi pra sala mesmo a gente “gente abstrato é isso, concreto é aquilo” e os meninos “ok”, entendeu? Então assim, acho que desmistifica muito esse medo que a gente tem do ensino da língua porque lá a gente vê uma série de questões que regem ela, né? (BINA, 2021 – décimo encontro).

Bina diz que a Literatura não é português em si, fala sobre isso porque foi o que mais trabalharam na RP. Retoma que na universidade algumas discussões eram aprofundadas e quando tinham que transformar o conteúdo em aula era mais simples e objetivo. Foi justamente na prática que ela percebeu que a universidade complica a questão prática, também porque não dão exemplos de como os assuntos podem ser aplicados em sala de aula. Rayna (2021- décimo encontro). Comenta o que Bina diz. Pontua que os alunos enxergam português de forma dicotômica, certo e errado, mas foi na universidade que ela entendeu que o português não se resume a gramática e que essa ideia tem sido utilizada para discriminação, porém deve ser utilizada para reflexão e empoderamento.

[...] trabalhar com Literatura [...]serviu muito para desmistificar a forma como passar para os alunos, né, pra gente que tá se formando professor. Essa questão de Manu trazer a abordagem com filmes, trazer discussões, eu acho que ampliou muito os horizontes pra gente e nos deu muitas ideias também de como trabalhar e também essa questão da associação ajudou a gente a tirar um pouco os trancamentos em relação a forma como passar pra eles durante as aulas, então eu acredito que a gente tá muito mais formado nesse quesito, muito mais preparado para chegar na sala de aula e passar esse conhecimento.

A experiência com a RP ajudou a desmistificar a ideia de “como passar o conteúdo

para os alunos”, pois a didática da preceptora, de lincar os conteúdos com filmes, é uma proposta nova, que serve como exemplo. Seguindo na mesma direção, Tico (2021 – décimo encontro) responde:

[...] a gente não tem mesmo como se trabalhar um conteúdo na sala de aula numa turma de, sei lá, quinta, sexta série... então, assim, quando a gente chega na Residência e a gente trabalha com Literatura, eu acredito que a Literatura dá mais essa brecha pra gente poder ter outros escapes, essas coisas dos filmes, algumas curiosidades que a gente pode trazer enquanto a gramática talvez seja uma coisa mais presa, mais fechada que talvez a gente tenha um pouco de dificuldade em sala, de contato, de trabalho, mas acredito que com o tempo e tudo, a gente vai pegando o jeito de como trabalhar e aplicar, realmente aquilo que a gente aprende fazendo aquelas arvores todas daqueles tamanhos, mas a gente vai aprender passar para o aluno de uma forma que pra ele seja prazeroso e que dê para aprender, né? E, de certa forma, até a gente vai aprendendo também, junto, de outra maneira, vai aprendendo e ensinando de outras formas... (TICO, 2021 – décimo encontro).

Ele acredita que na Literatura há um espaço para uma aula mais dinâmica, diferente da gramática. Embora, pontue que com um tempo pode ser possível encontrar formas de fazer com que o conteúdo seja prazeroso para o aluno. Por outro lado, Mau (2021 – décimo encontro) pontua:

Eu penso muito que a universidade tem ajudado a gente a entender esses conceitos, a parte mais teórica, mas como disse os meninos, é mais difícil vislumbrar como passar isso para os meninos. Então, a gente faz por exemplo as arvores sintáticas... é bem difícil pensar como aquilo ali pode ser convertido para sala de aula... como posso pegar informações científicas e deixar elas mais didáticas... (MAU, 2021 – décimo encontro).

Nesse momento, Mel chama atenção para que as aulas aconteçam a partir dos gêneros textuais. A gramática deve ser trabalhada a partir de textos que façam parte da rotina dos alunos para que o conteúdo faça sentido.

“Realmente quando a gente tá ali em sala de aula, aprendendo os assuntos pra depois passar pros meninos a gente se preocupada muito nesse “como passar”...quando a gente procura essa forma mais dinâmica, mais clara, a gente encontra coisas que nem a gente conhecia, né? Então a gente consegue relacionar ali, com filme, com música, com tirinha, com memes e a gente ver a abrangência do ensino de Língua Portuguesa. A gente reflete sobre a amplitude do ensino, das diversas áreas que a gente pode tocar no ensino de Língua Portuguesa (FIA, 2021 – décimo encontro).

Fia retoma que todas as questões que envolvem a apresentação do conteúdo podem ser amenizadas se pensarem que ensinando se aprende. O uso dos diversos gêneros possibilita

que o ensino de LP se expanda, ainda pontua que pensar de forma interdisciplinar pode contribuir muito. Já Rosa entendia que o curso ensinaria a ensinar, mas ao descobrir que o que se aprende na universidade não se leva para sala de aula, a deixou temerosa. Percebeu que precisaria continuar a estudar, porque lá saem prontos para pesquisar. A gramática, por exemplo, que é um conteúdo da aula de LP precisam aprender sozinhos.

Eu entrei no curso achando que a gente ia aprender algumas coisas que a gente realmente ia ensinar da forma que a gente ia ensinar só que não é bem assim, né? Assim, o que a gente aprende na universidade não é exatamente o que a gente vai levar pra sala de aula e aí é que bate o medo. É você procurar realmente a estudar porque a gente aprende assim, a gente aprende a escrever lá dentro, é escrevendo, a gente aprende a gramática estudando por fora (ROSA, 2021 – décimo encontro).

Compartilhando do mesmo sentimento Rise (2021) toma a palavra:

Acho que o friozinho na barriga é geral...eu mesmo me questiono direto: “meu Deus como vai ser? Como eu vou trabalhar esses conteúdos com os meus meninos de forma que seja compreensível e ainda mais dentro de todas demandas que surgem dentro do contexto da sala de aula, as perguntas inesperadas dos alunos, porque sempre tem, ainda mais relacionada aos conteúdos gramaticais” (RISE, 2021 – décimo encontro).

A preocupação maior de Rise é sobre como ensinar gramática. Assim como a maioria dos residentes, que pontuam o que entendem que farão enquanto professores de Língua Portuguesa, outros falam sobre suas concepções, mas a maioria chama atenção para a didática e a dificuldade de pensar como aplicar a gramática em sala de aula.

Em resposta, Mel e Zafyra falam sobre o que pensam a respeito do ensino de gramática:

Língua Portuguesa deveria ser a disciplina mais interessante do currículo, né? porque é o nosso dia a dia, é a disciplina que favorece que você leve todos os textos com os quais a gente convive no dia a dia, da placa do ônibus ao texto acadêmico, né? Então dava para a gente pensar muitas coisas no ensino de Língua Portuguesa. E, assim, meu sonho é de que vocês que vão entrar ainda na sala de aula não continuem levando adiante essa tradição de parar para explicar gramática, parar para explicar a gramática de uma forma isolada do texto. A gramática ela é vazia de significação, se você não aplicar no texto, gente. Nós fazemos uso de pronomes, substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, interjeições, conjunções, tudo isso, muitas vezes sem ficar refletindo sobre o que é um pronome. Então assim, é o texto, é a interpretação do texto. [...] a primeira coisa que você tem que ensinar pro aluno é que nada na Língua Portuguesa é fixo. O que define ali que o A é um artigo, se o A é uma preposição, se o A é um numeral, se o verbo é verbo, se o verbo é substantivo, se a palavra ali é um substantivo. É contexto em que ela aparece. Se ele não souber fazer a interpretação do texto, ele não consegue fazer nada na gramática.[...] então se vocês conseguirem, enquanto

professores, fazer com que os alunos interpretem os textos, fazer com que os alunos entenda os contextos em que as palavras são utilizadas, ensinar pra ele depois o que é um substantivo, um verbo e um advérbio vai ser fácil, gente! Ensinar sintaxe pra eles, vai ser ótimo porque eles vão entender a ordem das coisas...então vocês não devem se prender em nenhum momento nessa questão de chegar lá e explicar a gramática, a gente vai ter que fazer isso porque nós precisamos refletir sobre a língua, mas sem perder de vista o nosso arcabouço que é a questão do texto... o professor de Língua Portuguesa, ele tem que tá em contato com todos os gêneros que são criados a todo momento [...] mas a norma padrão é necessária porque em algum momento da nossa vida nos vamos precisar lançar mão dela, então ela também precisa ser ensinada na escola, mas ela pode estar muito ali, ao lado de outra variedade, para a gente também não desprestigiar os falares deles, nem deles, nem das famílias deles e nem os nossos próprios... (MEL, 2021 – décimo encontro).

A preceptora deles salienta a importância dos gêneros textuais para essa prática, para que haja compreensão por parte dos alunos, até porque a gramática, para ela, é sobre interpretar o texto, o que foi, o que está usado para construí-lo. Ademais, diz que a norma padrão é necessária, pois em algum momento ela será necessária, por isso precisa ser ensinada na escola, mas também é preciso apresentar as variantes, as linguagens.

Quando eles falam isso, quando eles perguntam como vou levar isso para escola eu acho fantástico, porque de alguma forma também é pensar sem que perceba que o que vocês estão tendo na Uesb, nas disciplinas teóricas, porque a teoria também é importante, eu acho que o mais importante é vocês se perguntarem como vou fazer, o que é que eu vou fazer e é isso que nos mobiliza na nossa profissão... é esse pensar que nos leva a fazer a transposição da sintaxe, da morfologia, da teoria literária que a gente vê lá, né? (ZAFYRA, 2021 – décimo encontro).

Zafyra pontua a importância de professores continuarem estudando, mas a maioria não quer, ainda mais, nessa residência havia uma discrepância sobre isso em relação aos preceptores, as ideias são muito distantes “é raro um professor como Mel”. Por fim, a coordenadora gosta da ideia de os residentes pensarem sobre o que levarão para a escola, na criação de seus repertórios. Esse processo de construção de identidades sem desvalorizar a teoria, mas pensando o que será feito com todas essas informações. Além do mais, pontua que o professor precisa continuar estudando e nesse quesito, a preceptora deles é exemplo.

Na última questão, sobre a importância da teoria, prática, teoria e prática e trocas discursivas, os residentes respondem: Rise pontua que a teoria e a prática têm importância razoável, a teoria e a prática e as trocas discursivas têm muita importância. Fia acredita que a teoria tem uma importância razoável no processo de construção identitária docente. E a prática, a teoria e prática e trocas discursivas muita importância. Bina, Mau, Rayna, Tico e

Rosa dão importância razoável para teoria e atribui muita importância a prática, a teoria e prática e trocas discursivas. Ane e Keu atribuem muita importância a todos os itens.

CONCLUSÃO: (IN)conclusões e (in)compatibilidades sobre formação inicial docente no PIBID e RP

Tivemos como contexto de construção de dados o primeiro momento de formação de inicial à docência em Língua Portuguesa do PIBID no ano de 2021, cujas enunciações teve como base diálogos sobre a docência, o momento de pandemia, planejamentos para o ensino on-line, o contexto escolar e de sala de aula. Nessa retomada, percebemos uma formação inicial a docência situada e contextualizada, envolvendo todos os sujeitos do processo, cuja colaboração configurou um movimento de identidades docente, como um lugar de possibilidades.

Tal qual, acompanhamos um primeiro momento da formação para a docência na Residência Pedagógica, que além de ser a primeira residência do curso de Letras, também recomeçou no modo emergencial, remoto. Nele também foram apresentados discursos sobre o momento de pandemia, planejamentos, ademais, as intervenções acadêmicas a respeito da formação/contribuição da identidade docente. Alguns autores ressaltam sobre a RP, que os saberes nesse programa são articulados com os da universidade, mas isso não garante uma boa atuação docente, até porque os residentes dependem muito mais dos professores orientadores da escola básica nesse momento. Outro ponto destacado em relação a universidade tem a ver com sua formação ser voltada para pesquisadores, portanto, os programas institucionais para a docência deveriam ser obrigatórios. Inclusive, os bolsistas de ambos os programas relacionam suas identidades docente baseadas no exercício da docência, antes da experiência em sala de aula se entendem como pesquisadores.

Mesmo diante do contexto pandêmico, a atuação no PIBID proporcionou aos bolsistas reflexões que reforçaram posicionamentos responsivos sobre o momento de “batalhas” vivenciado, como disse Dreice (2021), batalha no sentido de repensar quais instrumentos utilizar nas aulas no contexto remoto para as aulas serem significativas. E então, o whatsapp passou a ser tema em um momento de interlocução. A preceptora relata alguns momentos de aula remota com muita dificuldade por essa ferramenta oferecer recursos limitados e conclui que deveria ser utilizada apenas para informativos, por outro lado, pontuou que houve resistência por parte dos professores da Escola básica por não terem formação para manipular outras ferramentas para aulas, disponíveis. Nesse ensejo, percebemos que algo que era

positivo nas aulas foi a interação dos alunos, ponto de concordância por todos os participantes do programa.

Na RP, a professora orientadora considera o slide como planejamento, se distanciando de uma postura responsiva dos residentes, sendo esse um fato destacado nas pesquisas sobre a residência. Contudo, a Residência é caracterizada por momentos de reflexões acerca das escolhas dos filmes, slides, memes, todos trazem um olhar crítico e as professoras aceitam visões que elas ainda não pensaram. A importância da organização para atuação docente, um saber planejado para que faça sentido com a vida dos alunos, além disso, traz um discurso que ela apresentou aos alunos da escola básica, que ela também era aluna e entendia, mas que eles precisavam se organizar para dar conta das atividades.

Concordamos que o ensino remoto não substitui encontros pedagógicos presenciais, antes, se apresentou como uma alternativa a esse momento pandêmico inesperado, por isso, não teria possibilidade de atender a todos. Sobre isso, no PIBID, a preceptora e coordenadora entenderam que a participação dos alunos estava relacionada a eles ligarem as câmeras, já na Residência, se eles respondessem o que fora perguntando em algum momento. Por isso, o ensino pós-pandemia tem que ser planejado, levando em consideração as nuances evidenciadas, a fim de diminuir o impacto e consequências.

Nesse sentido, entendemos que os pibidianos e residentes carregaram ao fim das formações identidades que transitam entre o que é ser professor na pandemia, memórias de seus respectivos momentos da escola básica e os aquelas que vivenciaram, no dia a dia da escola. E, ao perceber que muitos professores em formação se posicionaram, principalmente no PIBID, entendemos que eles foram responsáveis e corajosos, pois em nenhum momento tivemos discursos que evidenciassem a desistência da formação.

Diante disso, apreciamos a responsabilidade por parte de todos os professores na formação para a inserção dos pibidianos a escola básica junto aos professores orientadores, cada um se posicionando, se reconhecendo ou não como professores e professores que estão em construção e reconstrução. Diferente da RP, que, pelo menos na primeira formação contou com a participação apenas de duas residentes, críticas e posicionadas.

De acordo aos nossos anseios, percebemos a dialogia como via de formação para os sujeitos, bem como, interlocuções com objetos delimitados, os quais trouxeram conflitos, incertezas, ambiguidades, contradições, mas também, certezas, anseios e perspectivas sobre a docência. Assim, reforçamos que as identidades acontecem por meio da linguagem, expressas nos momentos de interações com sujeitos e sujeitos, (re)formando-os com vista a novas perspectivas baseadas nas negociações de sentido, nesse caso, em torno da docência.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; CASTRO, Fernanda de Modl. Posições de professores em formação e professores formadores (entre)vistas em atividades didáticas 1: provocações sobre autoria e letramento acadêmico. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 2, p. 181-206, jul./dez. 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. Em torno da noção de formação continuada de docentes: a terminalidade de curso e o exercício da profissão como balizadores. In: LIMA, Adenaide et al. *Educação e formação docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Detzian. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BETH, Brait. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (Dez obras fundamentais). In: FARIA, João Roberto (Coord). *Guia bibliográfico da FFLCH*. São Paulo: FFLCH-USP, 2016.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96. Artigo 62º. 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. 11 de julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 20 de junho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAETITÉ, Marineide Freires; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. O gênero textual tirinha na aula de português no ensino médio. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Aulas de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P.da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. . In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo:Parábola Editorial, 2013.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. In: IV COLBEDUCA e II CIEE COSTA, Alessandra da Silva Reis; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Movimentos dialógicos na pesquisa em educação: a construção do objeto em narrativas de formação. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em(dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

COSTA, Kátia Andréa da Silva. EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: perspectivas metodológicas. Paraná: IFPR, 2020. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD-Ensino-Híbrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

COUTO, Maria Elizabete S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. *Debates em Educação*, Alagoas, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan./jun, 2009.

DANIEL, L. A. *O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

DERRIDA, J. *Mal de arquivo- uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume & Dumará,2001.

DERRIDA, J. *Papel-máquina*. Trad. Evando Nascimento. Rio de Janeiro: Estação Liberdade,2004.

DICKEL, Adriana. Uma obra que se constitui na e pela reflexão. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posiçõesidentitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- FELICIANO, Léia A. dos Santos . O uso do whatsapp como ferramenta pedagógica. In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos - A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia, 18, 2016, São Luís. *Anais [...]*, São Luís: UFMA; UEMA, 2016. p. 1-9.
- FERRAZ, Cláudia Pereira; ALVES, André Porto. Da Enografia virtual à etnografia online: Deslocamentos dos estudos qualitativos em rede digital. In: 41º Encontro Anual ANPOCS, Caxambu, p. 1-25, 2017.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa. Albuquerque; J. A. Guilhon. Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FREIRE, Maximina M. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Jundiaí. Paco Editorial 2014.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GIROUX, H. *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Sujeitos, *espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem*: uma discussão a partir de Bakhtin. *Revista teias*, Rio de Janeiro, v.10, n.19, p.1-9, 2009.
- GREEN, B. *Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing*. *Journal of Education*, Austrália, v.30, n.2, p. 156-69, 1998.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- Haall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2a. Ed. São Paulo: DP&A, 1998.
- HALL, S. A. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HALL, S. A. *identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

KLEIMAM, Angela B. Agenda de Pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) 1 ed. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. R. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filol. Linguíst*, São Paulo, port., n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. R. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). *Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. R. B.; MATENCIO, Maria de L. M (Org.) *Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A.B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar na Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filol. Linguíst*, São Paulo, n. 8, p. 409-424, jul.2006.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. SÃO PAULO: ED. 34, 1996.

LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramentos e discursos em(dis) (com) posições identitárias*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LINS, Maria Geísa Morais; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Os desafios do currículo : discursos e práticas pedagógicas do (a) professor (a) cursista. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por Uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. *Para Além da Identidade: Fluxos, Movimentos e Trânsitos*. BH: Editora UFMG, 2010.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contexto escolares. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares. In: LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, Rozilda Almeida Neves. O facebook como espaço revelador de polifonia: a escrita em Língua Portuguesa por pessoas surdas. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Aulas de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (orgs.). *Prática identitárias: línguas e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAIA, Karine Rebouças de Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Cenas da aula de literatura: (re) tomadas da palavra para o ensino. SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Aulas de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, V.7, n.1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festsschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos; VEIGA, Valdirene de Jesus Alves da; SOUZA, avanete Pereira. (DES)constituições identitárias docentes: discursos do/no acontecer. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Aulas de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

MONTEIRO, Silvana Drumond. A etnografia na ciência da informação: um método para espaços virtuais. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, Santa Catarina, v. 24, n. 56, pp. 1-23, 2019.

MONTEZINI: Letícia Azevedo; ALEIXO: Stefany; RAMOS: Thawanny Cristinny; STEINLE: Marlizete Cristina Bonafini. A importância da residência pedagógica na formação de professores. In: XVIII SEDU - Semana da Educação I Congresso Internacional de Educação Contextos Educacionais: formação, linguagens e desafios, 18, 2019, Londrina. *Anais [...]*, Londrina: IFBA, 2019.p.1-9.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA. António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PANNUTI, Maísa Pereira. A Relação teoria e prática na residência pedagógica. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12, Paraná, 2015.; Paraná, 2016. *Anais [...]*, Paraná: PUC, 2015.

PEIRCEE, B. *Toward a pedagoggy of possibility in the teaching of English internationally*. *Tesol Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 401-420, 1989.

PENNYCOOK, Alastair A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical*. London: Lawrence ErlbaumAssociates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested Knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v.23, n.4, p. 580-618, 1989.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por Uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; KLEIMAN, Angela B.O dizer do outro na construção identitária de professores em formação. *Cadernos da Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2021. Portugal, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Entrevista com RAJAGOPALAN, Kanavillil: ponderações sobre Linguística Aplicada, política lingüística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras, Norte@Mentos- Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, fev, 2011.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. . In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R.H.R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A; MEURER, J.L. MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p. 581- 612, set./dez. 2008.

SEVERINO, A. J. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p.155-164, 2009.

SHNEIDERMAN, B. *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human Computer Interaction*. Reading: Addison-Wesley Publishing, 1998.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. . In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SIGNORINI, Inês. CBLA 1995: uma amostragem da pesquisa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonias e resistências. *Momento - Diálogos Em Educação*, Rio Grande, v.27, n.2, p. 227–247, mai./ago. 2018.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009. Débora Rodrigues de; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): um mapeamento dos subprojetos nos anos de 2010-2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, p. 375-391, jan./mar. 2021.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto de Mikail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, Elmo (Org.). *Transdiscursividades: linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista*, v. 17, n. 30, p.110-118, jul./dez. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Aulas de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: UESB, 2018.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Linguagem e currículo: diálogo com a teoria dialógica. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MODL, Fernanda de Castro. A docência como objeto de discursos: contrapontos entre linguagem e educação. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; XAVIER, Marlene Moreira. Processos de produção da linguagem no cotidiano escolar. In: LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Letramento e discursos em (dis) (com) posições identitárias*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

STREET, B. *Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. Petropolis: Vozes, 2012.
VYGOTSKY, L. S. *Manuscrito de 1929*. São Paulo: Educação & Sociedade, 2000.