

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
DOUTORADO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – DELL

RUBENS MARTINS DA SILVA

**DISCURSIVIDADES DE INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL EM LETRAS: A SUSTENTABILIDADE DO PROGRAMA**

ARAGUAÍNA-TO

2019

RUBENS MARTINS DA SILVA

**DISCURSIVIDADES DE INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL EM LETRAS: A SUSTENTABILIDADE DO PROGRAMA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Silva dos Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Eliane Cristina Testa.

ARAGUAÍNA-TO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586d Silva, Rubens Martins da.

DISCURSIVIDADES DE INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A
 FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: A SUSTENTABILIDADE DO
 PROGRAMA. / Rubens Martins da Silva. – Araguaína, TO, 2019.

182 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
 Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
 Ensino de Língua e Literatura, 2019.

Orientador: Janete Silva dos Santos

Coorientador: Eliane Cristina Testa

1. Formação Inicial. 2. Discursividades. 3. PIBID. 4. Sustentabilidade. I.
 Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
 forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
 A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
 dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

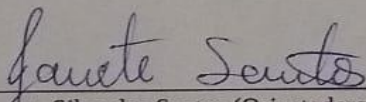
RUBENS MARTINS DA SILVA

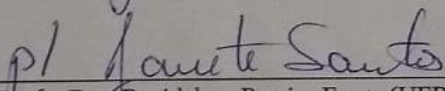
**DISCURSIVIDADES DE INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL EM LETRAS: A SUSTENTABILIDADE DO PROGRAMA**

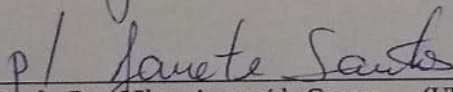
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor sob orientação da Profa. Dra. Janete Silva dos Santos

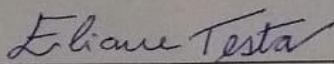
Aprovada em: 13 / 12 / 2019

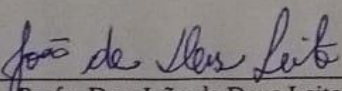
BANCA EXAMINADORA

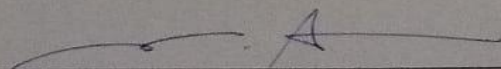

Profa. Dra. Janete Silva dos Santos (Orientadora)


Profa. Dra. Rosidelma Pereira Fraga (UFRR)


Profa. Dra. Vilma Aparecida Gomes (UFU)


Profa. Dra. Eliane Cristina Testa (UFT)


Profa. Dra. João de Deus Leite (UFT)


Prof. Dr. Pedro Alberice da Rocha (UFT)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese de doutoramento aos acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína, pois foram eles, na condição de integrantes de PIBID, que possibilitaram meu percurso investigativo. Além destes, e com base nos resultados analisados, esta dedicatória se expande a todos aqueles que têm ouvido falar do PIBID como um provável norte à consolidação de seus saberes durante os estudos da formação inicial em Letras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Salvador, porque me concedeu forças e bênçãos durante minha caminhada. Somente Ele testemunhou, profundamente, minhas angústias, meus sentimentos de alegria e de choro que hoje estão discursivizados em total satisfação.

A conquista que ora alcanço resultou da ajuda de várias pessoas. A estas, reconheço a compreensão, o companheirismo, a fé, a solidariedade, a cumplicidade, sobretudo o incentivo que me fizeram chegar ao lugar de uma jornada tão árdua. Faço questão de dizer que as menções aqui apresentadas não são capazes de revelar a essência das atitudes de vocês a mim dispensadas, mas é o motivo que me faz extremamente grato.

A minha esposa, companheira e cúmplice nos objetivos dos estudos, pois a ajuda imensurável recebida se expande para a sublimidade que apenas o coração em lágrimas e o amor em pulsação são capazes de explicar. Por isso, Súsie Fernandes, você é a principal razão desta conquista. Te amo!

Aos meus filhos, Renato Fernandes e Suzana Fernandes, porque em razão de minhas horas dedicadas ao estudo souberam compreender minhas ausências e meus silenciamentos durante o tempo em que me debrucei nas leituras, ainda que eu estivesse dentro de casa. Tenho a certeza de que esta conquista contribuirá para vivermos momentos de maior companheirismo, principalmente a partir da defesa desta tese e no futuro. Amo vocês!

Aos meus pais, Raimundo e Amância, que sempre me encaminharam aos estudos. Minha mãe foi minha primeira professora, ainda que, informalmente, pois só tive acesso à escola aos meus oito anos. Reconheço que vocês sempre me deram os incentivos necessários. Por isso, os resultados de todas as conquistas que obtive devo, também, a vocês.

A meu tio, Antônio Ferreira, porque me deu a primeira oportunidade de emprego. Foi uma experiência profissional informal, mas me oportunizou uma ligação inexplicável com a arte da palavra.

Ao meu avô Manoel Pereira (*in memoriam*) e à minha avó Antônia Ferreira (*in memoriam*), porque me deram a oportunidade de morar com eles durante minha adolescência para que eu pudesse frequentar a escola. Aqueles dias foram ótimos, pois meus pais moravam

na roça. Guardo lembrança daquele delicioso leite de vaca, com dois dedos de nata que eu comia com farinha de puba preparado por minha tia Benildes Ferreira, a quem também agradeço.

À minha orientadora, professora doutora Janete Silva dos Santos, pela valiosa contribuição no direcionamento de minha investigação na linha da Análise de Discurso. Reconheço que suas orientações foram fundamentais para a superação das fronteiras das discursividades problematizadas na análise de meu objeto de pesquisa, o PIBID. No acontecimento de suas orientações e sugestões de análise sou palavra que fura o sentido de si pelos lugares de outras palavras clivadas nos efeitos do não dito. Obrigado pelo percurso!

À minha coorientadora, professora doutora Eliane Cristina Testa, pelas orientações relacionadas ao ensino literário. Reconheço que suas orientações foram singulares para a percepção dos espaços que a literatura deve ocupar nos estudos da formação inicial. Ao seu lado sou cinza que brilha em meio a brasas apagadas! Abraços poéticos!

À professora Rosidelma Fraga pelas sugestões apresentadas no texto de qualificação de minha tese, pois elas me possibilitaram a realização de significativos ajustes neste texto final. Destaco que sua participação em minha banca é resultado de sentidos guardados na memória desde o ano 2008. Foi nos corredores da UFT em Palmas que tivemos um diálogo de alguns poucos minutos, mas que nos possibilitaram conversar sobre o concurso da UFT, bem como sobre o concurso de redação em memória a Machado de Assis. Nosso diálogo foi profícuo a ponto de nos tornarmos premiados pela Academia Brasileira de Letras. Hoje, tê-la dialogando comigo sobre o PIBID é um reconhecimento que o tempo e a distância não limitam a socialização de nossos saberes, de nossas pesquisas científicas. Obrigado pela presença!

À professora Vilma Aparecida Gomes pelas criteriosas contribuições à qualificação do texto de minha tese. Nosso primeiro contato, intermediado pelo professor João de Deus a partir dos recursos tecnológicos, foi singular. Parece até que já nos conhecíamos discursivamente. Destaco que seus apontamentos possibilitaram que o texto final de minha tese fosse ajustado segundo exige os fundamentos da Análise de Discurso. Obrigado pela presença!

Ao professor João de Deus porque me possibilitou um contato direto com a Análise de Discurso. Lembre-me do primeiro exercício que você nos exigiu sobre a AD. Nele eu consegui discursivizar sobre o que seria o trabalho escravo proferido por uma Ministra dos Direitos Humanos que ganhavam acima de R\$ 33 mil. De modo geral, o que assimilei da AD, mas que ainda está em fase dos primeiros passos, está na ordem do acontecimento porque nossos dizeres

não são transparentes; antes, são interpelados por formação ideológicas, imaginárias e discursivas de sujeitos clivados pelo lugar do Outro/outro. Obrigado pela aproximação!

À professora Valeira da Silva Medeiros pela leitura e recomendações a um olhar instaurado na historicidade e nos avanços que o PIBID tem alcançado no percurso de mais de uma década. A partir disso, passei a olhar este Programa como elemento fundamental ao sucesso da formação inicial dos sujeitos matriculados no curso de Letras. Obrigado pelas sugestões, pois nosso percurso profissional consiste continuarmos pesquisando indicadores do PIBID.

Ao professor Pedro Albeirice da Rocha pelo socorro imediato. Sua participação em minha banca foi extremamente singular, pois sua leitura de última hora permitiu que minha defesa ocorresse na data agendada. Agradeço pelas recomendações e pelo criterioso olhar literário. Abraços poéticos!

Ao secretário do PPGL, Aloísio Orione Martins Bruno, pelo cuidado com a sistematização burocrática. Afinal, a dimensão administrativa é parte fundamental do sucesso de quaisquer cursos. A sistematização dos processos curriculares, das emissões de declarações de frequência, e de tantas outras, indicam que o trabalho do secretário de um curso é significativo à solidificação da dimensão pedagógica. Reconheço aqui o compromisso de seu trabalho ao longo destes quatro anos de minha pesquisa. Valeu!

Os colegas de estudo pelo PPGL: Aline Silva, Álvaro José, Ana Cláudia, André Santos, Deijane, Elem Cássia, Jeferson e Romualdo, pelo compartilhamento de ideias sobre a Análise de Discurso. Os momentos de diálogos estabelecidos nos Seminários de Orientação foram fundamentais para amadurecem minhas análises.

À Camila Rodrigues, com quem, ao longo de nosso percurso nos estudos do doutorado, fomos capazes, cientificamente, de estabelecer ampla relação discursiva entre nossos escritos. Sou extremamente grato pela leitura de minhas palavras. Por tudo, desejo amplo sucesso ao seu percurso profissional e familiar.

À professora Maria Eleuda de Carvalho, uma das principais responsáveis pelos espaços de discursivização que o PIBID alcançou no curso de Letras da UFT/Araguaína. Meu muito obrigado pelas contribuições relacionadas aos relatórios dos integrantes do PIBID.

Aos acadêmicos do curso de Letras/UFT-Araguaína que, na condição de integrantes do PIBID-Letras, forneceram-me densas informações (por meio de entrevistas e de relatórios) para a composição de minha pesquisa.

Às professoras Andréia Nascimento e Benildes Fernandes porque foram fundamentais para minha aproximação com o PIBID na educação básica. O que aqui está registrado representa a essência de aprendizagens substanciais ao trabalho docente.

Aos professores Yzaac, Giovanni e Marco Antonio, colegas de trabalho da UNITINS, pelas palavras de incentivo, sobretudo de entusiasmo ao meu percurso neste doutorado. Em meio a tantos diálogos a questão financeira não pôde ficar de fora. Não é mesmo, professor Marco Firmino? Afinal, a missão de operar lucros na Bolsa de Valores é, também, um estudo de doutorado.

À UNITINS, na pessoa da vice-reitora, professora Darlene (extensivo ao reitor Augusto Rezende), pelos ajustes em minha carga horária durante o período mais tenso da escrita de minha tese. Foi em meio às aulas na graduação, na pós-graduação e nas orientações de projetos PIBIC e PIVIC que consegui escrever minha tese. A você, Darlene, minha eterna gratidão!

À Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, pela concessão de meu Afastamento para Aprimoramento Profissional. Especificamente, agradeço ao extremo cuidado da professora Éldi pelo zelo no acompanhamento de minhas frequências e relatórios durante meu afastamento. Obrigado pela atenção!

À CAPES, pela institucionalização do PIBID, considerando a ótica de sua contribuição à formação inicial de professores nas diferentes áreas do conhecimento. Afinal, foram os impactos significativos deste Programa que possibilitaram a tessitura desta tese de doutoramento.

Outro agradecimento porque “não saio de mim mesmo: sou memória”



O Rio foi meu curso infante: à sua beira, nasci. Logo cresci.
 Pouco a pouco naveguei. De lá até acolá.
 Da fazenda São Pedro, no município de Carolina/MA, ao município de Babaçulândia-TO, construí meu caminho pelas ondas enfrentadas ao sol.
 Ondas violentas à canoa.
 Chuva!
 Sol!
 Bancos de areia!
 Vidas secas em águas, foi o que vivi com os meus. Mas tenho saudades!
 Saudades da força com a qual remei a canoa.
 Com meus pais e com meus irmãos (Raul Martins, Ruy Martins) e minhas irmãs (Rosilene, Rutilene, Rosicléia, Rione e Raquel seguimos o rumo. Esta última nunca pôde desvendar essa essência: apenas a sentiu ao ser carregada no colo dentro da canoa em razão de sua deficiência físico-motora-sensorial.
 Minha travessia: o Norte. Deixei as margens maranhenses para aventurar a vida nas tocantinenses.
 O Norte que me levaria à terceira margem ao sair do roçado até chegar ao doutorado.
 A canoa hoje é apenas memória, mas está impregnada no sentimento. Sou também canoa, sou rio que navega na realização que me foi possível.
 Tudo pela arquitetura do aprendizado empírico da carpintaria de meu avô Manoel Pereira (Bem-Bem) e de meu pai Raimundo Ferreira, ambos apoiados pelas forças de minha mãe Amância Martins.
 Deixei a canoa e o roçado, fui ao mestrado na PUC Goiás, orientado por Divino José Pinto. Tive o apoio incondicional de Súsie Fernandes, Renato Fernandes e Suzana Fernandes.
 Agora, no discurso de conclusão do doutorado pelo PPGL da UFT/Araguaína-TO, e sob a orientação das professoras Janete Silva (pela Análise de Discurso) e Eliane Testa (pelos estudos literários), sou também memória por tudo o que aprendi.
 Seguirei a vida, porém com o coração na canoa que me trouxe até aqui, pois um dia ela me serviu de caminho espiralar!

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD1	Análise de Discurso (fase 1 em 1969)
AD2	Análise de Discurso (fase 2 em 1975)
AD3	Análise de Discurso (fase 3 em 1983)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CRP	Coordenadora Responsável pelo PIBID
FD	Formação Discursiva
FIP	Formação Inicial
IES	Instituições de Ensino Superior
LABEORB	Laboratório de Estudos Urbanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PFI	Professores em Formação Inicial
PN	Portaria Normativa
PSP	Professora Supervisora do PIBID
RCT	Referencial Curricular do Tocantins
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Tocantins
SDE	Sequência Discursiva Escrita
SDT	Sequência Discursiva Transcrita
UFT	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantitativo de bolsas pagas pelo PIBID.....	47
Figura 2 – Estrutura da educação básica segundo a BNCC.....	71
Figura 3 – Tripé da sustentabilidade: social, ambiental e econômico.	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Acadêmicos integrantes do PIBID	32
Quadro 2 – Integrantes da supervisão e da coordenação do PIBID	32
Quadro 3 – Códigos adotados na transcrição das entrevistas	39
Quadro 4 – Números do PIBID/UFT-Araguaína em diferentes subprojetos	48
Quadro 5: Valor mensal dos investimentos do PIBID da UFT/Araguaína	49
Quadro 6: Valor dos investimentos financeiros no PIBID do curso de Letras da UFT/Araguaína	50
Quadro 7 – Competências e habilidades instituídas pelo RCT	65
Quadro 8 – Habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano	70
Quadro 9 – Princípios da sustentabilidade, segundo Hargreaves e Fink (2007)	78
Quadro 10 – Definição das três fases da Análise de Discurso francesa de linha pecheutiana	86

RESUMO

Esta tese de doutoramento analisa, objetivamente, discursividades sobre a formação inicial proferidas por integrantes do PIBID ofertado pelo curso de Letras da UFT/Araguaína-TO. Especificamente, as análises se concentraram na interpretação discursiva da noção de formação à docência oportunizada pelo PIBID, além da percepção de sua sustentabilidade ao campo acadêmico. A problematização instituída concentrou seu foco nos seguintes questionamentos: (i) quais experiências o PIBID oportuniza aos seus integrantes durante os estudos da formação inicial rumo à sua futura/provável atuação docente? (ii) os saberes adquiridos apresentam condições de sustentabilidade das atividades ligadas aos estudos literários e linguísticos que os professores realizarão durante o exercício da docência em escolas da educação básica? (iii) os discursos proferidos na formação inicial são problematizados sob a perspectiva de sustentabilidade do próprio PIBID? A investigação tomou como arcabouço teórico dois campos de estudos: (i) o da Análise de Discurso de linha francesa, por Michel Pêcheux (1990 [1969], 2014 [1975], 2015 [1983]), com ênfase na terceira época – a AD3 em 1983, a qual concebe o discurso como estrutura ou acontecimento, e Orlandi (2015, principal responsável pela AD no Brasil); (ii) o da Sustentabilidade, por Hargreaves e Fink (2007). Os documentos oficiais (Portarias do PIBID, 2007; RCT, 2009; BNCC, 2017 e 2018), os fundamentos do ensino literário (COSSON, 2007) e do ensino de língua (KLEIMAN, 2007; KOCH, 2008) potencializaram o percurso didático das análises sobre os espaços que o PIBID tem ocupado nas universidades brasileiras (LOCATELLI, 2014). Metodologicamente, é uma pesquisa de base qualitativa (FLICK, 2009) centrada no eixo documental e em entrevistas (ANDRADE, 2002; SEVERRINO, 2007). O eixo documental compôs-se de relatórios obtidos dos integrantes do PIBID no recorte temporal de 2016 a 2017. As entrevistas resultaram da adoção de roteiros por meio de questionamentos semiestruturados, os quais foram aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFT. À guisa conclusiva, porém sem a pretensão de esgotar outras possibilidades de análises, principalmente porque a linguagem não se manifesta na ordem do transparente, as análises realizadas possibilitaram a compreensão de que os integrantes do PIBID proferiram em suas discursividades noções substanciais da formação inicial ao exercício da docência em razão dos contextos em que este programa foi executado. No primeiro contexto, o espaço da IES, que foi o da UFT, serviu como espaço de abordagem dos estudos teóricos e práticos da formação inicial. No segundo contexto, o espaço da escola-campo, uma escola da educação básica, serviu como espaço de realização de atividades de planejamentos e de aulas aos alunos da educação básica. De modo geral, e sob o acontecimento discursivo, o PIBID é um programa que potencializa os processos formativos iniciais de acadêmicos que buscam ingressar na carreira profissional da docência na educação básica.

Palavras-chave: Formação Inicial; Discursividades; PIBID; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This doctoral thesis, objectively, analyzes discursiveness about the initial formation given by PIBID members offered by the Uft/Araguaína-TO Letters course. Specifically, the analyses focused on the discursive interpretation of the notion of qualification to teaching offered by PIBID, aside from the perception of its sustainability to the academic field. The established problematization is focused on the following questions: (i) which experiences does the PIBID provide to its members during the initial qualification studies towards their future/probable teaching performance? (ii) do the acquired knowledge present conditions of sustainability of the activities related to literary and linguistic studies that the teachers will perform during the exercise of teaching in basic education schools? (iii) are the discourses given in the initial formation problematized from the perspective of sustainability of the PIBID itself? The research took as theoretical framework two fields of studies: (i) the Discourse Analysis of the French line, by Michel Pêcheux (1990 [1969], 2014 [1975], 2015 [1983]), with emphasis on the third era – AD3 in 1983, which conceives the discourse as structure or event, and Orlandi (2015, principal responsible for AD in Brazil); (ii) sustainability, by Hargreaves and Fink (2007). The official documents (Ordinances of the PIBID, 2007; RCT, 2009; BNCC, 2017 and 2018), the foundations of literary education (COSSON, 2007) and language teaching (KLEIMAN, 2007; KOCH, 2008) enhanced the didactic path of analyses on the spaces that PIBID has occupied in Brazilian universities (LOCATELLI, 2014). Methodologically, it is a qualitative-based research (FLICK, 2009) centered on the documentary axis and interviews (ANDRADE, 2002; SEVERRINO, 2007). The documentary axis was composed of reports obtained from PIBID members in the 2016-2017 time cutout. The interviews resulted from the adoption of scripts through semi-structured questions, which were approved by the Ethics and Research Committee of UFT. Conclusively, but without the intention of exhausting other possibilities of analysis, mainly because the language is not manifested in the order of the transparent, the analyses performed made it possible to understand that the members of the PIBID gave in their discursive substantial notions of the initial formation to the exercise of teaching due to the contexts in which this program was executed. In the first context, the area of HEI, which was the UFT, served as a space for approaching theoretical and practical studies of initial formation. In the second context, the field school space, a basic education school, served as a space for planning and class activities for basic education students. In general, and under the discursive event, PIBID is a program that enhances the initial formative processes of academics who seek to enter the professional career of teaching in basic education.

Keywords: Initial Qualification; Discursivity; PIBID; Sustainability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	24
1.1 Do detalhamento das bases metodológicas da pesquisa.....	25
1.2 Da caracterização dos participantes da pesquisa	28
1.3 Da definição dos instrumentos geradores do <i>corpus</i> da pesquisa	33
1.4 Da definição dos procedimentos de análise	36
CAPÍTULO 2 – O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA	40
2.1 Da caracterização e institucionalização do PIBID.....	40
2.3 Da relação do PIBID com o ensino de língua e de literatura.....	57
CAPÍTULO 3 – DEFINIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA SUSTENTABILIDADE.....	74
CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO.....	85
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	97
5.1 A respeito da problematização do PIBID e dos objetivos da pesquisa	99
5.2 Discursividades de formação inicial em Sequências Discursivas Escritas	100
5.2.1 Discursividades sobre os objetivos pedagógicos do PIBID	103
5.2.2 Discursividades sobre o trabalho pedagógico realizado no PIBID	108
5.2.3 Discursividades sobre os estudos e as atividades literárias no PIBID	111
5.2.4 Discursividades sobre a elaboração de plano de aula no PIBID	115
5.3 Discursividades de formação inicial em Sequências Discursivas Transcritas	118
5.3.1 Discursividades sobre os dias e local de realização das atividades do PIBID	120
5.3.2 Discursividades sobre o ensino de língua e literatura	124
5.3.3 Discursividades sobre o ensino de língua portuguesa pela produção textual	127
5.3.4 Discursividades sobre a formação inicial na ótica do curso de Letras	128
5.3.5 Discursividades sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial	132
5.3.6 Discursividades sobre os estudos do PIBID e o Projeto Político-Pedagógico	134
5.3.7 Discursividades sobre o apoio da escola-campo ao PIBID	137
5.3.8 Discursividades sobre a definição de sustentabilidade na educação básica	140
5.3.9 Discursividades sobre a sustentabilidade da formação inicial	143
5.3.10 Discursividades sobre experiências de participação no PIBID	146
5.3.11 Discursividades sobre novas possibilidades de participação no PIBID	148

CAPÍTULO 6 – A SUSTENTABILIDADE DO PIBID	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE 01 – Roteiro de Entrevista – PFI.....	174
APÊNDICE 02 – Roteiro de Entrevista – PSP.....	176
APÊNDICE 03 – Roteiro de Entrevista – CP.....	177
ANEXO 01 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	178

INTRODUÇÃO

As primeiras palavras que registro na escrita desta tese de doutorado dizem respeito a enunciações de um sujeito clivado pelas discursividades do objeto investigado. Faço isso, exatamente, porque minhas palavras apresentam relações polissêmicas com outras vozes, as dos sujeitos participantes de minha pesquisa, além das vozes que orientaram e que avaliaram esta minha produção acadêmico-científica. Nesse sentido, padronizei minha organização textual na estrutura verbal em primeira pessoa do singular para marcar minha presença de pesquisador, porém sem a ousadia de apagar outras vozes manifestadas pelos efeitos do interdiscurso.

De modo geral, as primeiras palavras que eu registraria a respeito do objeto de minha tese seriam as que constatariam a problematização que levantei. Eu diria, então, que minha pesquisa poderia ter contemplado os objetivos propostos. Esse meu modo de dizer se justificaria porque o objeto de minha investigação, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), mobiliza prováveis condições de contribuição para a formação inicial de professores, e para a sustentabilidade de si mesmo.

As formas verbais no futuro do pretérito (registraria e diria), acima mencionadas, revelam a tomada de enunciações para indicar que a palavra projetada em seus lexemas não estabelece dizeres restritos a único sentido. Afinal, e na maioria das vezes, a tentativa de percepção da possível transparência da palavra pode até revelar sua ênfase, mas isso não se manifesta regularizado, porque ela não se fixa na linearidade do duplo de seu signo: significado e significante. Há, portanto, na égide da palavra a potencialidade de discursividades enunciando determinados funcionamentos. Assim, os dois verbos aludidos terão seus discursos identificados quando da leitura da análise que apresento no Quinto Capítulo.

Em minha voz de sujeito individual, o percurso estudantil que iniciei lá no roçado, plantando milho, feijão, fava e mandioca, a palavra me permitiu descortinar discursividades manifestadas no doutorado. Hoje, as palavras lá do roçado são vistas aqui no doutorado pelo resgate de minha historicidade. Assim, e neste meu novo lugar de discurso, percebi que a palavra é muito mais que acontecimento. Ela é o horizonte descortinado de sua opacidade. O que antes eu via apenas pelo sentido morfológico (os substantivos roçado e doutorado) hoje os

vejo por meio de discursos gerando outros campos discursivos. Da forma estrutural, apenas a rima se mantém discursivizando sentidos de superação do campo destes dois lexemas. Disso tudo, pergunto a mim mesmo: O que foi e o que é hoje para mim o roçado? Hoje, o que é, e o que será o doutorado para o meu percurso profissional? Isento-me de respostas. Por isso, problematizarei o objeto de minha pesquisa para as possíveis interpretações destas questões.

Nos primeiros parágrafos deste texto introdutório, a palavra é o sentido dos meus discursos postos em acontecimento para dizer que minha primeira profissão foi a de lavrador. Assim, o roçado, sob o efeito de uma palavra usando machado, foice, facão, enxada eram minhas ferramentas singulares. Hoje, em outra palavra, a de um doutorado em conclusão, meus discursos estão no acontecimento de minha segunda profissão, sou professor. Dessa nova profissão, minhas ferramentas de trabalho se aglutinam em cadernos, em livros, em canetas, em lápis, em estudos e em pesquisas, pois estas foram, principalmente, as que me permitiram concluir o doutorado em Letras, deixando claro que o roçado ainda é a palavra mais sublime ao percurso que trilhei.

À luz da docência, porque novos discursos atravessaram a subjetividade de meu lugar de fala e de exercício profissional, o meu lugar de investigação, ou seja, o meu lugar de realização de uma pesquisa de doutoramento está estruturado em espaços promotores da formação inicial de professores e de elementos que a consagram, ou melhor, que problematizam os sentidos de seu funcionamento nos espaços acadêmicos e/ou nos de estudos denominados de formação complementar.

No contexto de meu lugar de discurso profissional, o do cativante exercício da docência, ressalto que a escolha de um objeto de pesquisa que resulte na defesa de uma tese de doutorado exige do pesquisador a realização de um percurso ancorado em suportes teóricos e em pesquisas ratificadoras de sua investigação. Isso se justifica, porque o pesquisador deve se servir destes suportes para, a partir de suas análises, apresentar indicadores substanciais e contributivos ao campo do conhecimento científico em questão. Assim, minha filiação discursiva é com o espaço formativo da área de Letras, e é também com o do espaço discursivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nesse sentido, minha investigação contempla o PIBID ofertado pelo curso de Letras da UFT/Araguaína.

A respeito do espaço discursivo da área acadêmica investigada, destaco que o curso de Letras da UFT/Araguaína teve seu funcionamento autorizado em 2006 pelo Decreto nº 5.773.

Por conseguinte, sua última fase de reconhecimento foi publicada em 2014 por meio da Portaria nº 308, de 20/05/2014, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020 da UFT.

Na perspectiva da problematização científica, esta tese de doutoramento (falando do gênero acadêmico), cujo título é DISCURSIVIDADES DE INTEGRANTES DO PIBID SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: A SUSTENTABILIDADE DO PROGRAMA, apresenta um recorte do objeto denominado Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para, a partir dele, investigar as discursividades proferidas por seus integrantes em relação à formação inicial de professores do curso de Letras da UFT/Araguaína, bem como da percepção de sua sustentabilidade. Isso denota, que minha pesquisa sobre o PIBID buscou problematizar as possibilidades de sua relevância e de seus prováveis resultados formativos às instituições ofertantes, sobretudo aos acadêmicos que dele participaram para a aquisição de saberes pedagógicos ao futuro exercício na docência da educação básica.

A base norteadora desta tese partiu dos pressupostos de que os processos formativos das Instituições de Ensino Superior (IES) são postos em xeque, quando se discute os fatores pedagógicos relacionados ao ensino acadêmico. Dentre esses processos, os métodos e as práticas de ensino, juntamente com os programas que os integram, são recorrentemente analisados em relação aos seus efeitos substanciais para a formação inicial. Afinal, os sistemas de ensinos, de modo geral, têm a premissa de estarem contribuindo para uma sólida formação acadêmica.

Além dos conteúdos ministrados nos componentes curriculares, o processo formativo das Instituições de Ensino Superior (IES) conta com o suporte de significativos programas pedagógicos, como é o caso do PIBID. Nesse foco, e conforme enunciado, é prudente questionar, por exemplo, se as práticas pedagógicas realizadas pelos integrantes do PIBID enunciam discursividades de formação inicial e de sustentabilidade dele mesmo.

À reflexão proposta, consagra-se o discurso de que o papel da IES, refletido aqui no da Universidade Federal do Tocantins (UFT), consiste na oferta de um ensino de qualidade marcado pelo contexto da formação inicial. Apesar desse prisma, os olhares empíricos a respeito do ensino acadêmico convergem para a possibilidade de uma realidade que se parece destoante, quando se trata das relações entre teoria e prática dos processos formativos. Nesse foco, a realização de uma investigação científica, ação que resultou nesta tese de doutorado,

sobre a formação inicial de professores atinge os espaços da análise discursiva em razão de suas possíveis contribuições ao futuro exercício da docência. Para tanto, é prudente analisar o modo como o PIBID tem dado suporte à formação inicial de professores.

O contexto exposto remete a discursos empíricos passíveis de uma ampla verificação científica, pois o que se ouve, informalmente, está relacionado ao fato de que os processos formativos preparam apenas basicamente o acadêmico para o exercício da docência. Nesse sentido, os suportes ou os programas integradores desse processo formativo, como é o caso do PIBID, podem extrapolar os discursos empíricos para comprovar, cientificamente, as possibilidades de suas contribuições de formação inicial aos acadêmicos do curso de Letras, os quais, provavelmente, atuarão no exercício da docência.

No foco instituído, a justificativa de execução da pesquisa, que culminou na escrita desta tese, percorreu a especificidade de algumas demandas. A primeira delas, consequentemente a mais ampla, está centrada no apontamento de que o PIBID, a partir do Edital nº 61/2013, passou a fazer parte dos discursos e dos processos formativos das Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil. Uma segunda demanda, mas também de equânime relevância, está centrada em analisar se os processos pedagógicos executados pelo PIBID estão contribuindo para o que realmente se espera de um Programa instituído para dar suporte à formação inicial de professores. A terceira demanda, também de grande relevância, está relacionada à possibilidade de percepção da sustentabilidade deste Programa, ou seja, da identificação do modo como ele tem contribuído para garantir sua permanência nos processos formativos iniciais das Instituições de Ensino Superior, além de suas contribuições às escolas da educação básica.

Na linha dos pressupostos formativos difundidos por António Nóvoa (1992, p. 33), há a percepção de que os saberes assimilados durante os estudos da formação inicial dão condições para a “solidificação do preparo profissional pela construção de uma identidade com base nos saberes práticos e teóricos, bem como para uma adesão a um melhor conjunto de valores”. Nesse foco, e pela problematização da identidade sob o viés do preparo profissional, a formação inicial, refletida a partir dos discursos de integrantes do PIBID, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus de Araguaína, por meio do curso de Letras, tem sua discursividade analisada sob a perspectiva da sustentabilidade deste Programa.

A partir dos apontamentos elencados, a justificativa apresentada para a realização da pesquisa, ora concluída nesta tese, ancorou-se em três problematizações: (i) quais experiências

o PIBID oportuniza aos seus integrantes durante os estudos da formação inicial rumo à sua futura/provável atuação docente? (ii) os saberes adquiridos apresentam condições de sustentabilidade das atividades ligadas aos estudos literários e linguísticos que os professores realizarão durante o exercício da docência em escolas da educação básica? (iii) os discursos proferidos na formação inicial são problematizados sob a perspectiva de sustentabilidade do próprio PIBID?

Não seria possível a obtenção de respostas exatas aos questionamentos ora apresentados, mas discursos constituidores de suas projeções. Por isso, farei meu percurso investigativo sob a hipótese de que o PIBID pode fornecer diferencial pedagógico na formação inicial de seus integrantes, além de lhes oportunizar condições de sustentabilidade de saberes a serem praticados no exercício da docência.

Pedagógica, profissional e cientificamente as pesquisas podem revelar contribuições singulares ao foco de sua pertinência e de seus fins. Nesse sentido. Por isso, o objetivo geral instituído nesta tese alinhou-se em analisar os discursos de formação inicial e de sustentabilidade proferidos por integrantes do PIBID, com ênfase nos estudos literários (atividades de leitura/letramento) e linguísticos (produção escrita), do curso de Letras da UFT em Araguaína-TO.

Na linha de um foco mais definido, os objetivos específicos de minha investigação convergiram para: (i) analisar e problematizar discursividades das ações registradas em relatórios e em informações colhidas de entrevistas com integrantes do PIBID (acadêmicos do curso de Letras e professoras responsáveis pelo PIBID na escola da educação básica e na UFT); (ii) identificar as contribuições do PIBID para o contexto do planejamento pedagógico, por meio de atividades de leitura e de produção textual e, ainda, para a sustentabilidade do trabalho docente na educação básica; (iii) problematizar se as práticas formativas executadas no PIBID podem subsidiar o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação básica. Estes objetivos são, também, pontos de discursividades sobre a sustentabilidade do PIBID.

A presente tese está ancorada na linha de pesquisa: *práticas discursivas em contexto de formação*, porque se inclui na perspectiva *discursiva e de produção de sentido em narrativas de formação* em razão dos registros documentais e das entrevistas que compõem a metodologia da pesquisa qualitativa executada e, também, por estar filiada ao ensino de língua portuguesa e de literatura na educação básica. Além disso, está alinhada às questões da teoria da

sustentabilidade para, de certo modo, propor aproximações crítico-reflexivas com os estudos do Grupo de Pesquisa “*LES – Linguagem, Educação e Sustentabilidade*”.

Conceitual e teoricamente, mobilizei abordagens que esclarecessem o porquê da base científica de minha pesquisa com base: (i) nos documentos oficiais de institucionalização do PIBID (LDB, Lei nº 9.394/1996, na Portaria nº 38, de 2007 e no Edital nº 061/2013); (ii) na fundamentação do ensino de língua e literatura, a partir dos estudos da Sequência Básica de Rildo Cosson (2007); (iii) nos estudos do Referencial Curricular do Tocantins (2009) e da Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018); (iv) na caracterização dos princípios da sustentabilidade, tendo como base os estudos dos pesquisadores Hargreaves e Fink (2007); (v) na definição dos fundamentos da teoria que subsidiou minha investigação, a Análise de Discurso francesa de orientação pecheutiana (PÊCHEUX, 2015 [1983]); (vi) na discussão sobre a sustentabilidade do PIBID para a formação inicial.

Esta tese está estruturada em seis capítulos que abordam: a) os caminhos percorridos para a realização da pesquisa; b) os fundamentos oficiais de institucionalização do PIBID e as bases pedagógicas do ensino de literatura e de língua portuguesa; c) a caracterização dos princípios da sustentabilidade; d) a fundamentação teórica da análise de discurso; e) a análise e discussão de resultados; f) a sustentabilidade do PIBID. Além destes capítulos, esta tese é composta desta parte introdutória, das considerações finais, das referências e dos apêndices e anexos.

No Capítulo 1, apresento os caminhos da pesquisa por meio dos fundamentos teóricos e metodológicos. Além disso, caracterizo os participantes da pesquisa, os instrumentos e a geração do *corpus* da investigação.

No Capítulo 2, apresento a caracterização de pressupostos teóricos norteadores dos processos de formação inicial. Em seguida, caracterizo a institucionalização do objeto da pesquisa, o PIBID no viés dos pressupostos de sua sustentabilidade. Por último, discuto pontos da discursividade sobre o ensino de língua e literatura

No Capítulo 3, apresento a caracterização dos princípios da sustentabilidade com base nos pressupostos de Hargreaves e Fink (2007). Especificamente, apresento os princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude objetivando a discussão do PIBID como um programa sustentável à formação inicial do curso de Letras da UFT/Araguaína.

No Capítulo 4, apresento os fundamentos da base teórica de minha pesquisa, que é a Análise de Discurso de linha francesa inscrita na orientação de Michel Pêcheux (1938-1983). Nele apresento um percurso pelas três fases da AD: AD1-69, AD2-75; AD3-83. Especificamente, a terceira fase, a AD3-83, foi tomada como centralidade de minhas análises pela compreensão de que o PIBID está inscrito na ordem discursiva do acontecimento.

No Capítulo 5, apresento a análise e a discussão dos resultados da pesquisa. Para tanto, problematizo as discursividades de formação inicial pelos integrantes do PIBID, cuja análise está categorizada: (i) no tópico denominado Sequências Discursivas Escritas (SDE), seguido de seus respectivos subtópicos; (ii) no tópico Sequências Discursivas Transcritas (SDT), seguido, também, de seus respectivos subtópicos.

No Capítulo 6, problematizo o porquê da sustentabilidade do PIBID com base na caracterização apresentada no Segundo Capítulo. Pois, percebi, a partir das discursividades analisadas dos integrantes do PIBID no Quinto Capítulo, que este Programa consolida os fundamentos de uma educação sustentável em razão de seu alcance pedagógico.

À guisa de discursividades sem ponto de basta, porque as conclusões não se esgotam, a tessitura desta tese está fundamentada na problematização de que a formação inicial recebe do PIBID possibilidades de avanços na consolidação de saberes e na realização de práticas pedagógicas sustentáveis. Tudo isso, é um convite para que o leitor se sinta instigado a descortinar as nuances que englobam a estrutura e o acontecimento do PIBID ofertado pelo curso de Letras da UFT/Araguaína.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Há, na escrita científica, alguns elementos que normatizam a estruturação textual. Nesse sentido, eu poderia produzir minhas primeiras incursões textuais apresentando o objeto ou a teorização que utilizei para problematizá-lo; no entanto, preferi alinhar o percurso de minha caminhada investigativa esclarecendo a contextualização metodológica que adotei.

O aspecto mais abrangente de uma pesquisa diz respeito à análise do lugar de onde discursivizam seus participantes. Nesse sentido, minha abordagem tomou como material de análise o lugar de fala dos “relatórios de atividades do bolsista” produzidos pelos integrantes do PIBID, juntamente com as enunciações transcritas das “entrevistas” realizadas.

Oportunamente, esclareço que os participantes de minha pesquisa foram os acadêmicos do curso de Letras da UFT-Araguaína, os quais ingressaram no PIBID a partir das regras e das condições definidas no Edital Capes 061/2013 (detalhamentos específicos deste Edital estão abordados no Segundo Capítulo). Nesse sentido, ressalto que este Edital definiu as normas sobre a oferta de vagas e sobre as exigências definidas para a participação neste Programa.

No cerne de uma tese que analisa as discursividades de formação inicial e de sustentabilidade de um Programa tomado como suporte institucional, os aspectos problematizados refletem sobre o lugar de fala de onde os discursos são enunciados, que é o lugar do curso de Letras e o do PIBID, uma vez que estas enunciações podem constituir outros discursos. Desse modo, os caminhos delimitados neste capítulo permitiram-me, conforme analisarei no Quinto Capítulo, a percepção de uma provável constatação da problemática e das hipóteses levantadas, bem como dos objetivos estabelecidos.

Há, portanto, neste capítulo, o esclarecimento dos percursos realizados. Mais especificamente, as abordagens que o compõem estão centradas em quatro tópicos, a saber: (i) nas bases teórico-metodológicas da pesquisa; (ii) na caracterização dos participantes da pesquisa; (iii) na apresentação dos instrumentos constitutivos da geração do *corpus* da pesquisa, dado seu enquadramento no foco qualitativo (FLICK, 2009), documental e de entrevistas (ANDRADE, 2002; SEREVINO, 2007); (iv) na apresentação dos procedimentos de análise que adotei para problematizar, no Quinto Capítulo, a análise e discussão de resultados das

discursividades sobre o PIBID a partir da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2006; 2015).

Oportunamente, esclareço que a formatação deste documento, na categorização do gênero tese, tomou como base as diretrizes estabelecidas no manual de normalização de documentos científicos instituído pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2017). Afinal, a adoção e definição de normas específicas, apesar de elas estarem ancoradas nas da ABNT, servem como elemento de padronização das especificidades definidos pelos próprios órgãos de pesquisa, como é o caso da UFT.

1.1 Do detalhamento das bases metodológicas da pesquisa

A realização de uma pesquisa de cunho qualitativo (FLICK, 2009) situa-se na possibilidade de percepção dos indicadores que o objeto investigado poderá fornecer aos seus pesquisadores. Nesse sentido, o foco desta pesquisa é qualitativo porque analisa as bases pedagógicas que o PIBID do curso de Letras da UFT tem oportunizado aos seus integrantes, os professores em formação inicial. Para tanto, tomei como ênfase a verificação das oportunidades de conhecimento da realidade e do funcionamento pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se as práticas realizadas no ensino de língua portuguesa e de literatura em uma escola pública de educação básica no município de Araguaína-TO.

Na linha a que se propõe, a base metodológica, de abordagem qualitativa, revela os processos adotados para a execução da pesquisa e para a análise dos dados obtidos. Nesse sentido, o eixo qualitativo foi delineado para investigar se o PIBID favoreceria a percepção de discursividades sobre vivências pedagógicas em sala de aula relacionadas ao ensino literário e linguístico, que é a língua portuguesa. Além disso, buscava analisar se essas discursividades refletiam pressupostos sobre a formação inicial e sobre a sua própria sustentabilidade.

O eixo fundamental de uma pesquisa está difundido nos elementos tomados como objeto de sua constituição. Nesse ponto, os elementos metodológicos adotados como seus instrumentos encontram-se imbricados no conjunto norteador da pesquisa. Isso indica, segundo Orlandi (2006), que existe a necessidade de um olhar para o percurso centrado na tradição daquilo que já foi dito para que se chegue a novas reflexões frente ao que será dito e sustentado como base para novas investigações.

Em definição sobre o que é a realização de uma pesquisa, Orlandi (2006) aponta o percurso investigativo por meio de seis campos básicos necessários à revelação da produção de novos conhecimentos. Isso implica em tomar o objeto de pesquisa como elemento problematizador de novas descobertas, de novas discursividades. Vejamos o teor de sua especificação:

A produção do conhecimento requer a tomadas de passos específicos: a) escolher um assunto; b) escolher neste assunto uma questão que tenha interesse, e que não tenha sido respondida ainda; c) tomar um ponto de vista teórico; d) assumir um ponto de vista metodológico; e) produzir a análise de materiais específicos relativos à questão escolhida, com uma instrumentação própria da metodologia escolhida no domínio teórico escolhido; f) interpretar seus resultados face ao objeto em questão. (ORLANDI, 2006, p. 114).

As especificações apresentadas por Orlandi (2006) reforçam a percepção de que o objeto investigado fornece oportunidades de abordagens peculiares aos sentidos discursivos propostos. Desde a escolha do assunto, passando pela base metodológica, pela definição do aparato teórico e pela análise dos dados, até se chegar à interpretação dos resultados, ocorre a percepção da importância do tema pesquisado. Desse modo, as discursividades dos participantes do PIBID (analisadas no Quinto Capítulo) buscam elucidar o modo como este Programa pode contribuir para a formação inicial de professores e à sua própria sustentabilidade.

No eixo dos elementos metodológicos, o contexto de uma pesquisa qualitativa, segundo afirma Flick (2009, p. 20), tem sua base nos pressupostos de sua “relevância ao estudo das relações sociais e à pluralização das esferas da vida, e para uma nova sensibilidade aos objetos empíricos das questões problematizadas”. Isso significa, por exemplo, analisar o modo como o objeto pesquisado exerce influência aos cidadãos que dele participam mais diretamente e, por conseguinte, aos beneficiados em seu múltiplo alcance.

Além de uma base qualitativa, o procedimento metodológico adotado contemplou o estudo de caso por se enquadrar em um tipo específico de estudo definido pelo pesquisador. A esse respeito, Gil (2002, p. 77), esclarece que o estudo de caso é praticado quando a pesquisa cumpre a especificidade de determinados propósitos, a saber:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Com base nestes propósitos, a análise que realizei sobre o PIBID cumpriu os pressupostos do estudo de caso porque teve sua investigação centrada na realidade acadêmica

de seus integrantes, ou seja, na percepção do modo como esse programa estava integrado à formação inicial. Assim, a investigação realizada permitiu a problematização das discursividades do fenômeno que o demarca: as experiências à prática docente e à sua sustentabilidade.

Metodologicamente, minha pesquisa foi de base qualitativa porque a problematização que apresentei no Quinto Capítulo resultou de um percurso por três caminhos, a saber: (i) situando as diretrizes definidas pelo Edital nº 061/2013; (ii) analisando as discursividades dos relatórios das atividades dos integrantes do PIBID; (iii) analisando as discursividades das entrevistas realizadas com os integrantes do PIBID.

O primeiro caminho resultou de um percurso sobre alguns dos itens do Edital 061/2013, o qual definiu as diretrizes e as condições de ingresso de acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína no PIBID. Especificamente, meus apontamentos sobre este edital estão caracterizados no primeiro item do Segundo Capítulo. A referência a este Edital é fundamenta porque ele subsidia a participação dos acadêmicos no PIBID.

O segundo caminho resultou da coleta de relatórios produzidos por integrantes do PIBID durante suas atividades na Escola-Campo e na IES, cujos recortes foram delimitados no espaço-tempo das atividades realizadas durante os anos letivos de 2016 e 2017. Foi com base nestes relatórios que problematizei, no Quinto Capítulo, as discursividades de formação inicial e de sustentabilidade do PIBID.

O terceiro caminho contemplou três momentos, ambos executados por meio de questionários utilizados como roteiro para a gravação de entrevistas. Assim, o primeiro momento contou com a participação de cinco acadêmicos do curso de Letras, cujas discursividades foram analisadas no Quinto Capítulo. O segundo momento se concretizou com a participação de uma professora da educação básica, sendo este o espaço da escola-campo em que o PIBID é executado. Finalmente, o terceiro momento, resultou da participação de uma professora da educação superior, na condição de responsável pela coordenação do PIBID junto ao curso de Letras da UFT/Araguaína-TO.

Especificamente, e para corroborar o lugar de fala, as discursividades da professora da educação básica e da professora da educação superior deram subsídio à tessitura do Sexto Capítulo.

1.2 Da caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes de uma pesquisa justificam os meios e os fins dos caminhos percorridos pelos pesquisadores. É, portanto, com base no que os participantes enunciam que o pesquisador tem condições de analisar o objeto de sua pesquisa. Sendo assim, a caracterização dos participantes da pesquisa é, também, um dos elementos fundamentais. Afinal, essa caracterização possibilita a compreensão de um e não de outro modo de dizer sobre o processo investigativo.

Detalhadamente, os espaços constitutivos da pesquisa que resultou na produção desta tese resultaram do contato com dois locais discursivos. Um desses foi o de uma escola estadual da educação básica, a qual denominei de Escola-Campo, em razão da parceria e da execução do PIBID em sua estrutura física; o outro, no da IES – Instituição de Ensino Superior, neste caso, a UFT/Araguaína pela ocupação do lugar de entidade ofertante, sobretudo, de responsável pelo acompanhamento do PIBID na educação básica.

Adotei a referência Escola-Campo para referir-me à escola em que o PIBID foi executado durante o espaço temporal de minha pesquisa, o período de 2016 e 2017. Essa nomenclatura foi definida como base de adequação de minhas investigações às diretrizes definidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

A Escola-Campo teve seu funcionamento autorizado por meio da Lei nº 734, de 09/08/1985 sob a jurisdição do município de Araguaína. Porém, a partir do ano de 1992, esta escola passou a integrar o quadro das escolas jurisdicionadas à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

No período de minha pesquisa, a escola-campo atendia alunos matriculados na Educação Básica nas seguintes modalidades: (i) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano); (ii) Ensino Médio; (iii) Educação de Jovens e Adultos de 3º Segmento.

Especificamente, os integrantes do PIBID realizaram suas atividades no Ensino Fundamental da Escola-Campo, trabalhando com alunos do 9º ano. Esse recorte de atividades diz respeito ao trabalho que a professora supervisora realizei, pois, a mesma ministrava aulas a este grupo de alunos da educação básica. Apesar disso, os integrantes do PIBID desenvolveram, de modo geral, atividades com outros alunos da escola-campo.

Notadamente, os participantes da pesquisa foram os sujeitos que oportunizaram a geração dos dados para a constituição das discursividades apresentadas e problematizadas no capítulo de análise e de discussão dos resultados obtidos (o Quinto Capítulo).

Em relação aos integrantes do PIBID, teci este tópico para apresentar o espaço e o lugar de suas caracterizações para a consubstanciação da pesquisa realizada. De modo específico, a pesquisa envolveu cinco acadêmicos (já denominados por integrantes da pesquisa, mas também caracterizados por professores em formação inicial (PFI). Além destes, envolveu uma professora da educação básica, a qual supervisionava a execução do PIBID na escola-campo. Em razão da função que desempenhava, a mesma foi identificada por “professora supervisora do PIBID (PSP). Por conseguinte, a professora do curso de Letras da UFT/Araguaína também fez parte da pesquisa. Na ocasião, ela era a responsável pela coordenação do PIBID na UFT e, também, pelo acompanhamento das atividades realizadas na escola-campo. Além disso, era quem respondia pelo PIBID junto ao MEC. Esclareço que o registro de sua participação em minha pesquisa foi identificado por “coordenadora responsável pelo PIBID” (CRP).

De modo didático, ressalto que a escolha dos participantes da pesquisa atendeu a linearidade da investigação, pois contou com sujeitos ligados ao PIBID. Para tanto, a escolha transcorreu mediante a identificação de acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína que ingressaram no PIBID em atendimento às diretrizes e às condições definidas no Edital Capes 061/2013. Na oportunidade, estes acadêmicos integravam o PIBID em uma escola-campo da educação básica tocantinense.

Fundamentalmente, a escolha dos participantes da pesquisa é um processo relevante porque estabeleça uma ligação científica com o objeto pesquisado. Dessa forma, e segundo esclarece Larocca (2000, p. 58), “[...] todo processo de escolha de participantes deve ser consoante ao objeto de estudo que se tem. Para isso, exige-se a satisfação de alguns critérios básicos que, se não forem atendidos, poderão contribuir para o insucesso da empreitada”. Nesse sentido, o processo adotado difundiu-se na vertente de que a pesquisa só atinge os resultados esperados quando sua execução está na linha da investigação pretendida.

Em descrição aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), os participantes da pesquisa foram identificados por dados particularizados (descritos nos Quadros 1 e 2). Assim, o registro dessas particularidades ocorreu mediante a adoção de três nomenclaturas para a referência dos integrantes do PIBID, as quais estão categorizadas em três agrupamentos.

O primeiro agrupamento (conforme apresentado do Quadro 1), compôs-se de cinco acadêmicos do curso de Letras, os quais receberam a nomenclatura de “professores em formação inicial”, cuja sigla adotada foi “PFI”, seguida da ordem numérica de 1 a 5, pois, conforme expliquei no Quadro 1, minha pesquisa contou com a participação de cinco acadêmicos que integraram o PIBID. Justifico a aplicação dessa nomenclatura em cumprimento aos requisitos exigidos e, oportunamente, aprovados pelo CEP para a realização da pesquisa.

O segundo agrupamento delimitou-se na participação de uma professora da educação básica, sendo ela a responsável pelo PIBID na escola em que trabalhava, ou seja, na escola-campo da pesquisa. Seguindo a referenciação aos participantes descritos no Quadro 1, esta participante foi identificada no Quadro 2 pela nomenclatura “PSP”, que significa “professora supervisora do PIBID”. Esse registro foi definido em cumprimento às exigências do CEP.

O terceiro agrupamento resultou da participação da professora responsável pelo PIBID no curso de Letras da UFT/Araguaína. Esta, na condição de coordenadora, recebeu a nomenclatura de “CRP”, que significa “coordenadora responsável pelo PIBID”. Ressalto, portanto, que esta nomenclatura cumpriu, também, as exigências do CEP.

O quantitativo delimitado evidencia que o PIBID realizado na escola-campo estava sendo executado por meio da ação pedagógica de cinco acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína e de duas professoras responsáveis pelo respectivo acompanhamento. De modo específico, as discursividades proferidas pelos “PFI” foram as que subsidiaram o contexto epistemológico de minha análise. Já as discursividades de “PSP” e de “CRP” foram tomadas como objeto de problematização para dar visibilidade do como o PIBID estava organizado na IES e na Escola-Campo. Sendo, assim, as discursividades dos “PFI” foram as que subsidiaram a análise apresentada no Quinto Capítulo. Por conseguinte, as discursividades de “PSP” e de “CRP” subsidiaram a problematização que constituiu o Sexto Capítulo.

A primeira integrante do PIBID, a “PFI-1”, encerrou suas atividades por ocasião da conclusão do curso de Letras no segundo semestre de 2017, último ano do recorte temporal de minha pesquisa. A referida participante ingressou neste programa quando cursava o 2º (segundo) período, e seu ingresso ocorreu por meio de chamada prevista no Edital 061/2013.

A segunda integrante do PIBID, a “PFI-2”, encerrou suas atividades por ocasião da conclusão do curso de Letras no segundo semestre de 2017. O ingresso desta participante tinha

ocorrido quando a mesma estava cursando o 2º (segundo) período do curso de Letras. Do mesmo modo que a participante anterior, o ingresso desta ocorreu por meio de chamada prevista no Edital 061/2013.

A terceira integrante do PIBID, a “PFI-3”, estava cursando o 8º (oitavo) período do curso de Letras. Ingressou neste programa quando cursava o 6º (sexto) período. Esse ingresso ocorreu por meio de chamada prevista no Edital 061/2013.

O quarto integrante do PIBID, o “PFI-4”, estava cursando o 6º (sexto) período do curso de Letras. O mesmo ingressou neste programa quando cursava o 4º (quarto) período. Esse ingresso ocorreu por meio de chamada prevista no Edital 061/2013.

A quinta integrante do PIBID, a “PFI-5”, encerrou suas atividades por ocasião da conclusão do curso de Letras no segundo semestre de 2017, tendo ingressado neste programa quando cursava o 2º (segundo) período. Esse ingresso ocorreu por meio de chamada prevista no Edital 061/2013.

Sob a perspectiva de enfatizar a relevância dos participantes da pesquisa, o Quadro 1, abaixo, evidencia, conforme foi aprovado pelo CEP, as informações caracterizadoras dos acadêmicos do curso de Letras que integravam o PIBID durante o período em que realizei minha investigação.

No Quadro 4, apresentado no Segundo Capítulo, o Edital do PIBID ofertou 25 (vinte e cinco) bolsas para os acadêmicos do curso de Letras. Apesar disso, minha investigação ficou limitada a apenas 5 (cinco) destes integrantes em razão de os mesmos estarem vinculados à Escola-Campo em que realizei minha pesquisa. Isso significa a possibilidade de constatação de diversos indicadores em razão do quantitativo máximo de bolsas ofertadas.

De modo geral, estes integrantes do PIBID, sendo cinco acadêmicos e duas professoras, possibilitaram-me a obtenção dos dados da pesquisa em razão da participação de cada um deles em minhas entrevistas, bem como da anuência de acesso aos relatórios por eles produzidos no período de 2016 e 2017. Estes relatórios foram produzidos seguindo a padronização de um modelo institucionalizado pela CAPES para a comprovação das atividades realizadas. Estes relatórios foram adotados para a justificativa do pagamento das bolsas detalhadas no Quadro 6 do Segundo Capítulo.

Quadro 1 – Acadêmicos integrantes do PIBID

Nomenclatura dos integrantes do PIBID	Período que cursava quando ingressou no PIBID	Período que cursava na ocasião da entrevista	Ano de ingresso	Modalidade de ingresso no PIBID
PFI-1	2º	8º	2013	Editais
PFI-2	2º	8º	2013	Editais
PFI-3	6º	8º	2014	Editais
PFI-4	4º	6º	2015	Editais
PFI-5	2º	8º	2013	Editais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme apresentei no Quadro 1, sirvo-me dos dados do Quadro 2, abaixo descrito, para resumir as informações sobre a caracterização dos integrantes do PIBID, sendo estes os responsáveis pelas atividades de supervisão e de coordenação deste Programa na IES e na Escola-Campo.

Quadro 2 – Integrantes da supervisão e da coordenação do PIBID

Participante	Ano de ingresso no PIBID	Tipo de vínculo com a Educação Básica e/ou Superior
PSP	2015	Professora efetiva da educação básica
CRP	2014	Professora efetiva da educação superior

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A professora da educação básica, também integrante do PIBID, a “PSP”, é formada em Letras pela UFT. É professora concursada pela Secretaria Estadual de Educação. Seu trabalho na escola-campo do PIBID consiste em ministrar aulas de língua portuguesa (disciplina que congrega o ensino de redação, gramática e literatura). A referida professora passou a integrar o PIBID no ano de 2015 por meio de chamada estabelecida em Edital específico. Na ocasião, o referido Edital foi instituído como mecanismo de substituição de outra professora que atuava no PIBID na mesma escola-campo, mas que havia obtido licença de afastamento com a finalidade de aperfeiçoamento profissional no mestrado acadêmico em Letras, também ofertado pela UFT/Araguaína-TO.

A professora coordenadora responsável pelo PIBID, que também é integrante do PIBID, a “CRP”, é licenciada em Letras e bacharel em Comunicação Social. É mestre em Literatura Comparada e doutora em Teoria Literária. É professora concursada pela UFT desde o ano 2014. Além do exercício da docência na área de estudos literários, a mesma passou a coordenar o

PIBID, junto ao curso de Letras, no mês de março de 2014 e até o término desta pesquisa permanecia no exercício desta função. Especificamente, a professora “CRP” era responsável pela condução das atividades de estudos do PIBID na UFT.

1.3 Da definição dos instrumentos geradores do *corpus* da pesquisa

Os resultados de quaisquer pesquisas estão diretamente relacionados ao desenho instituído para seu estudo. Para tanto, a definição do tipo de abordagem adotada, dos objetivos propostos, dos procedimentos metodológicos e do local de sua realização formam o conjunto desse desenho, ou seja, a sistematização teórica dos caminhos da pesquisa (ANDRADE, 2002).

No contexto do desenho do estudo, conforme Andrade (2002), a pesquisa que realizei concentrou sua investigação numa finalidade metodológica básica. Esta, por sua vez, é definida porque adota um tipo de abordagem concentrada no foco qualitativo, contemplando os elementos definidos na constituição do projeto da pesquisa (este pode ser demonstrado por meio do projeto elaborado para ingresso no doutorado), no estabelecimento dos procedimentos necessários à coleta dos dados, nos instrumentos elaborados, na definição do cronograma, no recorte do objeto de estudo e na caracterização dos participantes. Estes elementos são fundamentais porque, segundo Goldemberg (2009, p. 62), toda ação investigativa congrega “[...] o processo, as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar”. Isso significa, de certo modo, que os resultados esperados na realização de uma pesquisa só são possíveis de constatação quando todos os elementos que integram os processos investigativos estão devidamente sintonizados.

No contexto de prováveis respostas, deixando de lado o caráter de suas possíveis regularidades aos seus respectivos discursos, os elementos da ação investigativa servem para a obtenção dos indicadores que o pesquisador propõe em sua trajetória. Para tanto, conforme explica Gil (2002), é necessário definir os instrumentos de coleta, as estratégias de aplicação, de processamento, de análise e da apresentação dos dados. Nesse sentido, os instrumentos adotados como suporte da pesquisa indicam os caminhos tomados pelo pesquisador à concretização de seus objetivos.

No escopo da análise das discursividades dos integrantes do PIBID (aspectos discutidos sob o foco da AD no Quinto Capítulo – Análise e Discussão dos Resultados), os instrumentos

adotados e utilizados como roteiro semiestruturado de orientação científica à realização das entrevistas compuseram-se de três questionários que constituíram a definição dos apêndices 1, 2 e 3.

O primeiro questionário (modelo constitutivo do Apêndice 01 – Professores em formação inicial integrantes do PIBID) foi utilizado como roteiro para entrevistar os acadêmicos do curso de Letras pela UFT/Araguaína. A nomenclatura foi assim definida porque os integrantes do PIBID são considerados professores em formação inicial. Isso significa que o processo de formação do conhecimento da prática pedagógica.

O segundo questionário (modelo constitutivo do Apêndice 02 – Professora Supervisora do PIBID na escola-campo) foi utilizado como roteiro para entrevistar a professora que supervisiona a execução desse programa na escola-campo, ou seja, que faz o acompanhamento das ações realizadas pelos integrantes, que são os professores em formação inicial, os PFI.

O terceiro questionário (modelo constitutivo do Apêndice 03 – Coordenação responsável pelo PIBID na UFT/Araguaína) foi utilizado como roteiro para entrevistar a professora responsável pela coordenação do PIBID junto ao curso de Letras da UFT/Araguaína-TO. De modo geral, os questionamentos buscaram compreender o modo com o PIBID era realizado na IES.

Estes instrumentos foram utilizados para a realização das entrevistas com os integrantes do PIBID. Por sua vez, estas foram gravadas em sistema de áudio, cuja anuência está consentida no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi aprovado pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo 1).

Além destes questionários, a pesquisa teve como instrumentos basilares os documentos oficiais (os relatórios de atividades do bolsista) produzidos pelos integrantes do PIBID (os acadêmicos do curso de Letras, a professora supervisora na escola-campo, e a professora coordenadora do respectivo programa na UFT/Araguaína) no recorte temporal de 2016 e 2017. Uso destes relatórios também estão consentidos no TCLE e na respectiva aprovação pelo CEP, sendo estes o material empírico e documental utilizado em minhas análises.

No foco da Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana, adotei como elemento de análise alguns recortes de enunciações proferidas nos relatórios de atividades do bolsista, as

quais nomeei, no Quinto Capítulo, de Sequência Discursiva Escrita (SDE), e nas entrevistas gravadas em áudio, as quais nomeei, também no Quinto Capítulo, de Sequência Discursiva Transcrita (SDT). Estas sequências foram discutidas em tópicos e subtópicos específicos.

O material de análise constituiu-se, segundo detalhei anteriormente, dos documentos definidos nos apêndices 1, 2 e 3 e dos relatórios obtidos dos integrantes do PIBID. Conforme definidos no TCLE, a realização das entrevistas ocorreu em local e em horário previamente definidos. Por conseguinte, o acesso e obtenção dos relatórios foi consentido por cada um dos entrevistados. Desse modo, a coordenação do PIBID autorizou a reprodução de cópias dos relatórios produzidos no período de 2016 a 2017 (recorte temporal definido na pesquisa).

No sentido da análise das discursividades, os respectivos instrumentos foram tomados como elementos discursivos, porque eles não se fixam a finalidades únicas. Isso se dá, porque as fontes de pesquisa são observadas como mecanismos que possibilitam a atividade do analista pelo funcionamento dos dispositivos discursivos adotados para sua análise.

A tessitura de cada relatório e as enunciações transcritas de cada entrevista, na condição de composição do material de análise, não canonizam, nem dão assentamento cartesiano ao trabalho do analista. Antes, favorecem possibilidades de problematização de seu objeto de estudo.

Segundo aponta Orlandi (2015), o trabalho do analista consiste em tomar o texto como materialidade da análise a ser realizada. Vejamos o modo como Orlandi discute a AD:

A análise do discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. Afinal, o trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e a da língua na ideologia). Isso corresponde a saber como o discurso se textualiza. (ORLANDI, 2015, p. 70).

À guisa das possibilidades investigativas, segundo explica Minayo (2012, p. 27), os instrumentos de pesquisa são ferramentas que dão base para a realização de “três tipos de procedimentos: (i) ordenação dos dados; (ii) classificação dos dados; e (iii) análise propriamente dita”. A respeito dos procedimentos de análise, suas delimitações estão descritas em “discursividades de formação inicial em sequências discursivas escritas e transcritas”. Nesse contexto, os procedimentos lá referenciados não apresentam a intenção de encerrar as possibilidades de outras pesquisas, pois as análises realizadas fornecem elementos para a geração de outras investigações, seja elas, novamente, por mim ou por outros pesquisadores.

Em razão do importante significado que os instrumentos de pesquisa representam para o estudo do objeto recortado, os elementos da teorização, por sua vez, dão as bases necessárias à análise pretendida. Nesse contexto, os caminhos metodológicos apresentados neste Primeiro Capítulo justificam o porquê da constituição dos demais capítulos. Será neles que apresentarei os fundamentos teóricos e conceituais adotados para a abordagem do objeto de minha pesquisa. Nesse sentido, tomarei as formulações discursivas destes capítulos para problematizar, no Quinto Capítulo, as discursividades que os integrantes do PIBID proferiram sobre a formação inicial e sobre a sustentabilidade deste Programa.

1.4 Da definição dos procedimentos de análise

Os resultados de quaisquer pesquisas estão relacionados ao desenho adotado para os procedimentos de análise. Nesse sentido, e conforme problematizei no Quinto Capítulo, meu percurso de análise contemplou a Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 2015 [1983]).

A respeito da execução do PIBID para a formação inicial, com base nas vivências realizadas em sala de aula, sobretudo, para a percepção de sua sustentabilidade com ensino acadêmico, utilizei os fundamentos do ensino baseados: (i) na Sequência Básica, de Rildo Cosson (2007); (ii) nos princípios da sustentabilidade, de Hargreaves e Fink (2007).

Neste tópico, apresento, os procedimentos que utilizei para analisar as discursividades dos integrantes do PIBID, bem como as discursividades possíveis de serem construídas a partir das respectivas enunciações (escritas e faladas) dos integrantes do PIBID. Conforme detalhei no Primeiro Capítulo, minha análise está assentada: (i) nos relatórios de atividades realizadas na IES e na Escola-Campo; (ii) nas entrevistas gravadas em áudio, seguindo um roteiro semiestruturado. Nesse contexto, e no sentido de aprofundar a cientificidade de meu trabalho, ressaltando meu papel de pesquisador, instituí no Quadro 3, seguido adaptações de Leite (2015), mecanismos para registrar marcações nos fragmentos transcritos dos relatórios e das entrevistas, bem como para realçar certos modos enunciativos de minha posição de análise, destacando outras possibilidades do modo de dizer.

Estruturalmente, as marcações definidas no Quadro 3 contemplam a problematização que realizei nos subtópicos instituídos no Quinto Capítulo. Neles, analisas as discursividades

que foram organizadas em Sequências Discursivas Escritas (SDE) e em Sequências Discursivas Transcritas (SDT).

Conforme abordei no Primeiro Capítulo, e no início deste tópico, minha análise está centrada nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) porque toma o texto como elemento em funcionamento discursivo (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2015). Isso se dá, segundo Indursky (2017, p. 77), porque o texto é visto “como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece não só o contexto, mas também amplas relações com outros textos e com outros discursos”. Nessa percepção, os recortes enunciativos fornecem a percepção das discursivizações ligadas ao significante elaborado pelo tecido linguístico.

Especificamente, meus procedimentos de análise estão alicerçados nos dispositivos fundantes da AD: posição-sujeito, interdiscurso, memória discursiva, formação discursiva e efeitos parafrásticos e polissêmicos (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2015; FERNANDES, 2008).

Conforme mencionei no Quarto Capítulo, no qual expus os fundamentos teóricos da AD de linha francesa, minha referência mobilizou o dispositivo Formação Discursiva (FD) como o elemento analítico das discursividades dos integrantes do PIBID na posição-sujeito aluno (na condição de acadêmicos do curso de Letras) e na posição-sujeito professor (na condição de sujeitos participantes de um programa que lhes provoca ao jogo discursivo das formações ideológicas da posição docente em que se encontram inscritos).

A incursão analítica pelo dispositivo Formação Discursiva, segundo aponta Indursky (2005), porque o mesmo mantém indissociabilidade da Forma-Sujeito com as posições-sujeito em que o sujeito se inscreve. Há, portanto, nessa relação a percepção de que o discurso se manifesta na ideologia e ela no discurso.

Segundo aponta Indursky (2005, p. 4), “a Formação Discursiva pode ser entendida como o que pode e deve ser dito pelo sujeito, ou seja, ela tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e apresenta-se dotada de unicidade”. Destaco que essa unicidade não faz aparecer o efeito de um sujeito cartesiano, ou seja, de um sujeito que estaria afetado por uma regularidade discursiva. Sendo assim, há uma unicidade que “identifica o sujeito inscrito em sua Forma-Sujeito para a organização dos saberes que se inscrevem em sua Formação Discursiva” (INDURSKY, 2005, p. 6).

De modo específico, e conforme analisei no Quinto Capítulo, a FD é o elemento que possibilita ao analista a realização de seu percurso interpretativo. É, portanto, nesse foco que problematizarei nas SDE e nas SDT os efeitos das discursividades enunciadas pelos integrantes do PIBID sobre formação inicial e sobre a sustentabilidade, que é a possibilidade de continuidade deste Programa como suporte pedagógico ao ensino do curso de Letras da UFT/Araguaína. A esse respeito, vejamos o detalhamento analítico apresentado por Indursky (2005):

Não creio que ainda seja possível, nos dias de hoje, trabalhar com uma FD fechada e homogênea. Não é desejável o fechamento de uma máquina discursiva, embora seja muito mais fácil trabalhar desta maneira. Entendo fechamento mais como um efeito de fechamento, e este efeito é necessário para que o analista possa fazer seu trabalho, mas este efeito pode se dar somente depois que tenha sido instituído o gesto analítico/interpretativo (INDURSKY, 2005, p. 11).

Na perspectiva do movimento de *interpretação*, os procedimentos que adotei para a análise das discursividades, com base nos pressupostos da AD, contemplaram a transcrição das entrevistas a partir das técnicas apresentadas pelos pesquisadores Flores (2006) e Manzini (2006). Especificamente, este último esclarece que o momento da transcrição representa uma primeira análise do material coletado, o que justifica a responsabilidade de atuação do pesquisador na transcrição das entrevistas que compuseram seu *corpus* de dados.

Na linha da AD, as discursividades que constituem as entrevistas mobilizam o que os sujeitos entrevistados e o entrevistador estão procurando compreender. Ambos fazem movimentos de um lugar que parece ser do Outro ao outro ou do outro ao Outro. Isso ocorre, segundo Pêcheux (1990 [1969]), porque o discurso indica os efeitos de sentido entre interlocutores, pois ambos estão clivados/afetados pelo desejo do que se investiga e do que se diz e sem o devido controle da linguagem.

Fundamentalmente, e conforme expliquei no Quarto Capítulo, minha análise está assentada nos pressupostos da *interpretação*, porque ela explora as manifestações da linguagem como processo capaz de revelar os elementos simbólicos e ideológicos de quem os profere e de quem os interpreta. Afinal, e conforme aponta Orlandi (2015), a *interpretação* é o elemento que atribui sentido a todas as manifestações de linguagem.

Conforme já informei, as transcrições das entrevistas foram realizadas por meio da utilização dos códigos definidos no Quadro 3, abaixo. Vejamos as definições destes códigos, os quais também apresentam efeitos de discursividades:

Quadro 3 – Códigos adotados na transcrição das entrevistas

Símbolo	Significado
CAIXA ALTA	Ênfase no tom de voz
Negrito	Grifo nosso
(...)	Silêncio
//	Pausa pequena
///	Pausa longa
((risos))	Risos
[]	Comentários/acréscimos do pesquisador
...	Bloqueio argumentativo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Flores (2006) e Manzini (2006).

Oportunamente, esclareço que meu adentramento explicativo sobre os critérios que adotei para a transcrição das entrevistas, apesar de apresentar caráter metodológico, estão referenciados neste Capítulo para facilitar a compreensão contextual de minhas problematizações sobre as discursividades que compuseram o Quinto Capítulo.

Apesar da não necessidade de aplicabilidade dos códigos descritos no Quadro 3 nas discursividades escritas, as quais compuseram as “SDE”, esclareço que utilizei o código categorizado em “negrito” para marcar meu posicionamento analítico, pois os termos que receberam esta codificação deslizam sua estrutura lexical do dito para o efeito do não-dito. Assim, meu movimento de interpretação ganha os contornos e o posicionamento de uma analista filiado ao acontecimento da palavra em seus efeitos de enunciação.

CAPÍTULO 2 – O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

A partir de uma determinada base empírica, representada pela coleta de dados, conforme apresentei no Primeiro Capítulo, as definições das bases científicas são necessárias porque elas possibilitam a problematização do objeto de pesquisa recortado. Desse modo, a mobilização da caracterização dos elementos instituidores do campo de pesquisa é, também, relevante porque sustentam o porquê da pesquisa, de sua capacidade de execução e de sua aplicabilidade acadêmica e profissional. Nesse contexto, a caracterização do objeto de pesquisa, a partir da base de sua institucionalização oficial, possibilita a explicação da motivação para a definição da justificativa, da escola metodológica, da definição teórica e da análise e discussão dos resultados.

No contexto da mobilização da caracterização do PIBID e do ensino na educação básica, este Capítulo está organizado em dois tópicos específicos. No primeiro tópico, apresento os fundamentos da institucionalização do PIBID com base em documentos oficiais (leis, portarias, decretos e editais).

No segundo tópico, mobilizo a apresentação de aspectos metodológicos para o ensino de língua e de literatura. Para tanto, faço um percurso pelo método de estudo denominado Sequência Básica, proposto por Rildo Cosson (2007), bem como algumas incursões por outros mecanismos de promoção do ensino na educação básica. Destaco que essas abordagens contemplam os elementos fundantes da área de concentração deste curso de doutorado, que é o *Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura*.

2.1 Da caracterização e institucionalização do PIBID

Neste tópico, apresento um breve percurso sobre a caracterização e a institucionalização do PIBID com base em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). No contexto dessa caracterização, destaco que o PIBID foi instituído como uma das políticas públicas fundamentais ao ensino previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), pois esta determinou que os órgãos educacionais, no papel das IES, implementassem ações de suporte à formação inicial de

professores, principalmente nas que pudessem subsidiar os fundamentos de atuação na docência da educação básica.

Os fundamentos conceituais de institucionalização do PIBID, que apresento neste tópico, resultaram, conforme já pontuei, de um conjunto de diretrizes instituídas nos documentos oficiais (leis, portarias, decretos e editais). Por isso, a abordagem deste tópico alcança, além dos documentos oficiais, um breve percurso por alguns indicadores resultantes de pesquisas que foram publicadas em livros, em artigos científicos e, também, de trabalhos científicos defendidos nas modalidades de monografias, de dissertações e de teses.

De modo geral, as conceituações que ora apresento sugerem a compreensão de que a institucionalização do PIBID está acima de uma simples política pública abrangendo o contexto educacional. Instituído desde 2007, por meio da Portaria nº 38/2007, este programa pode ser considerado um dos principais subsídios de inserção de programas complementares no ensino acadêmico em razão de sua longevidade temporal. Por isso, há a perspectiva de que o PIBID foi implantado para propiciar melhores condições de conhecimento da realidade pedagógica da educação básica.

Especificamente, a discussão sobre a inserção do PIBID nos processos formativos das IES pode ser identificada sob o caráter de uma experiência exitosa, o que justificaria sua continuidade, ou seja, sua execução, ou ainda, sua sustentabilidade. Nesse sentido, e conforme apontei no subtítulo desta tese, minhas análises buscaram compreender os efeitos de “sustentabilidade do PIBID”. Sendo assim, é conveniente questionar: quais discursividades de sustentabilidade é possível observar nas enunciações proferidas pelos integrantes do PIBID do curso de Letras da UFT em Araguaína-TO? Não pretendo dar respostas a este questionamento, mas farei a aplicabilidade dele na problematização das discursividades apresentadas no Quinto Capítulo.

Minhas primeiras reflexões sobre a conceituação do PIBID estão associadas à minha filiação ao discurso institucional do MEC, o qual, por meio de suas diretrizes para a educação superior, pensando principalmente na formação inicial, concentrou suas ações na institucionalização do PIBID quando da publicação da Portaria Normativa (PN) nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Assumo essa filiação por entender que o PIBID foi institucionalizado para subsidiar o trabalho pedagógico na educação básica. Aqui não descarto, nem comparo o PIBID com outros programas que também subsidiam a formação inicial, pois meu foco investigativo

está concentrado em perceber o modo como este Programa tem alcançado notoriedade e aceitabilidade nos espaços formativos das IES.

Oportunamente, ressalto, na condição de pesquisador, que meu lugar de pesquisa sobre o PIBID adentra o foco da Portaria nº 38/2007, pois a mesma foi instituída para fomentar a iniciação à docência, ou seja, para incentivar a vivência de experiências pedagógicas dentro da realidade do trabalho do professor, que é na escola. Isso significa que minha filiação investigativa está alinhada à docência que realizo na educação básica tocantinense por um período superior a 20 anos. Em outros termos, as práticas que tenho vivenciado do PIBID na escola-campo de minha pesquisa correspondem aos objetivos de acadêmicos que almejam ingressar na docência.

Singularmente, esclareço que esta tese é resultado de minha filiação ao PIBID desde o ano de 2014. Naquela ocasião a coordenadora do PIBID foi à escola em que eu trabalhava, a qual se tornou a escola-campo de minha pesquisa, para divulgar o Edital de seleção de professores supervisores. Logo, no ano de 2015 este programa passou a ser executado com a participação de acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína, os quais tinham sido selecionados, conforme apresentei no Primeiro Capítulo, pelo Edital 061/2013. Esta foi, portanto, uma das principais motivações de minha pesquisa.

A chegada do PIBID na escola-campo de minha pesquisa em diversas áreas (Biologia, História, Matemática e Letras), conforme descrevi no Quadro 4, adiante, foi, também, uma das demais motivações à minha investigação. Ressalto que o PIBID da área de Letras foi o foco de minha investigação por corresponder ao campo de minha formação e de minha atuação profissional.

Fundamentalmente, minha pesquisa não comprovaria sua problematização se ela fosse apenas de caráter empírico. Por esse motivo, e para indicar meu percurso de cunho científico, apresento meu percurso sobre os documentos oficiais que deram legalidade à institucionalização do PIBID.

Neste primeiro momento, compartilho que o PIBID foi elaborado sob o foco de uma política pública para acentuar a formação inicial de professores para atuação na educação básica. A respeito da perspectiva de formação docente, vejamos uma das principais definições apresentadas na PN nº 38/2007:

O Ministério de Estado da Educação resolve instituir o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e **preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública** (BRASIL, 2007, Art. 1º, grifo nosso).

As diretrizes instituídas para a execução do PIBID, conforme previstos no 1º parágrafo da Portaria Normativa nº 38, traçam objetivos de um programa voltado para a consolidação da formação inicial de professores, bem como para a consequente possibilidade de subsidiar a qualidade do ensino acadêmico. Em discursos outros, seus objetivos definem o que este Programa pretende alcançar ou consolidar em suas relações com a educação básica. Vejamos então a contextualização de seus objetivos:

§ 1º São objetivos do PIBID:

- I - **incentivar a formação de professores para a educação básica**, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - **eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior**. (BRASIL, 2007, p. 39, grifos nossos).

De certo modo, compreendo que as expressões verbais “incentivar, valorizar, promover e elevar” sugerem prováveis percursos educacionais fundamentais ao contexto da desejável qualidade do ensino acadêmico. Essas expressões verbais, tomadas sob o foco da AD, favorecem a compreensão de que o PIBID tem finalidades específicas. Assim, o incentivo à formação de professores para atuação na educação básica, a valorização da atuação docente a partir de uma identificação ideológica, a promoção da melhoria na formação inicial e a elevação da qualidade acadêmica, podem tornar este Programa um referencial sustentável da formação acadêmica.

A percepção do PIBID como o lugar de incentivo à docência está instituída nesta Portaria ao ressaltar que este Programa foi planejado para a formação inicial de professores em diversas áreas do conhecimento, a saber:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

- I - para o ensino médio:
 - a) licenciatura em física;
 - b) licenciatura em química;

- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;
- II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
 - a) licenciatura em ciências;
 - b) licenciatura em matemática;
- III - de forma complementar:
 - a) **licenciatura em letras** (língua portuguesa);
 - b) licenciatura em educação musical e artística; e
 - c) demais licenciaturas (BRASIL, 2007, p. 39, grifo nosso).

As diversas áreas de abrangência pedagógica do PIBID possibilitam a constatação de sua importância porque sua oferta se projeta como estudos acima do que se denominaria de complementares ao ensino acadêmico, pois é um Programa fundamental à formação inicial no curso superior de Letras. Nesse sentido, a participação dos acadêmicos do curso de Letras no PIBID indica a possibilidade de vivência de práticas pedagógicas voltadas para o exercício da docência na área de língua portuguesa e de literatura. Nesse alinhamento, os documentos oficiais sustentam que este Programa foi pensado para oportunizar aos acadêmicos um conhecimento, provavelmente, mais dinâmico e mais específico da docência na educação básica.

Em contextos mais específicos, resalto, com base no Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013), que o PIBID está ancorado em objetivos de cunho pedagógico porque aproxima estudos teóricos da formação inicial com a realidade prática da docência, o que pode resultar na qualificação do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, extraí desse Relatório a seguinte explicação:

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (BRASIL, 2013, p. 27, grifo nosso).

Efetivamente, o PIBID ganhou força de execução quando da publicação do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que por sua vez estabeleceu a criação de um programa voltado para a elevação da qualidade da formação de professores; sobretudo, para o estreitamento da integração entre educação superior e básica. Além disso, sua execução ocorreu porque ele permitiria aos licenciandos um conhecimento mais próximo do cotidiano das escolas públicas de educação básica. Sendo assim, o referido Decreto estabeleceu a finalidade do PIBID, a saber:

Art. 1º **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES, **tem por finalidade fomentar a iniciação à docência**, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, artigo 1º, grifos nossos).

Em perspectivas de avanços sobre a execução do PIBID, os elementos formativos instituídos pela LDBEN (BRASIL, 1996), pela Portaria Normativa nº 38 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010), deram solidificação às diretrizes do PIBID pela publicação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). Nesta última lei, as diretrizes previstas no 5º parágrafo do artigo 62 objetivaram a concretização de sua institucionalização. Vejamos:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, artigo 5º, grifo nosso).

As determinações instituídas na lei epigrafada formalizaram a concepção de aplicação do PIBID como uma política pública centrada no incentivo à formação inicial de professores sob a perspectiva de preparo ao trabalho na educação básica. Desse modo, sua execução pode ser observada sob a ampliação dos processos pedagógicos e nas definições das bases conceituais da docência, que é o processo de ensino e de aprendizagem. Conforme destaquei na citação acima, o PIBID foi instituído para o contexto da formação inicial em razão de sua ligação com os cursos de licenciatura, os quais, geralmente, conseguem formar profissionais para atuação em atividades da docência na educação básica.

Compreendi o passo a passo dos possíveis discursos de sustentabilidade do PIBID observando o processo histórico de sua institucionalização. Especificamente, percebi esse percurso por meio de editais que integraram a exequibilidade desse Programa, a saber:

Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 – para instituições federais de ensino superior – IFES;
 Edital CAPES nº 02/2009 – para instituições federais e estaduais de ensino superior;
 Edital CAPES nº 18/2010 – para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
 Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad – para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo.
 Edital nº1/2011 – para instituições públicas em geral - IPES.
 Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 – para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 – para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
 Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013 – Pibid-Diversidade (BRASIL, 2013, p. 28, grifo nosso).

No contexto dos editais ora mencionados, o PIBID apresenta, de certo modo, possibilidades de contribuição formativa porque sua oferta, analisada no espaço temporal da pesquisa que resultou na escrita desta tese, tem se consolidado ao longo de uma década, pois os primeiros passos de sua execução tiveram início no ano de 2007. A referência ao espaço de uma década é aqui mencionado porque o espaço-tempo da pesquisa que realizei convergiu seu foco na delimitação do biênio 2016-2017, o que coincidiu com os 10 anos de existência do PIBID.

Diante da temporalidade de execução do PIBID, ou seja, do apoio à formação inicial aos acadêmicos de diversos cursos, e principalmente o de Letras por corresponder ao campo da pesquisa que realizei, seria prudente questionar: será que o PIBID tem contribuído, significativamente, para a formação inicial? Quais discursividades os integrantes do PIBID têm proferido sobre os efeitos de sentido da formação inicial? Diriam eles que teriam participado de estudos que subsidiassem os conteúdos curriculares ministrados no curso de Letras? Sem a pretensão de respostas, porém de favorecer condições de interpretação, principalmente em relação às discursividades que compuseram o Quinto Capítulo desta tese, dou continuidade ao conhecimento mais detalhado sobre a institucionalização do PIBID no curso de Letras da UFT/Araguaína.

A oferta e a execução do PIBID pelo curso de Letras da UFT em Araguaína-TO, conforme grifei na citação acima, ocorreu por meio do cumprimento das normas instituídas no Edital nº 61/2013, o qual propôs a “seleção de projetos institucionais de iniciação à docência voltados ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2013, p. 1). De modo específico, o objetivo desse Edital consistia em proporcionar aos acadêmicos um contato direto com a realidade da educação básica.

Na Figura 1, adiante, a institucionalização do PIBID possibilitou o pagamento histórico superior a 72 mil bolsas de iniciação à docência no ano de 2014, e um pouco mais de 59 mil bolsas no ano de 2017. No ano de 2017, período em que realizei minha pesquisa, o número de instituições atendidas, conforme consta na Figura 1, era de 278 e contemplava 304 projetos.

A redução do número de bolsas ao longo do quadriênio 2014-2017 gera dúvidas sobre os efeitos da contribuição do PIBID para a formação inicial de professores. No contraponto aos indicadores constantes na Figura 1, entendo que as análises das discursividades possibilitarão

uma percepção mais objetiva a esse respeito, inclusive sob o viés deste Programa estar sendo observado sob o contexto do discurso polêmico, sendo este compreendido, segundo aponta Orlandi (2015, p. 85) “como aquele que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos”.

A possibilidade de demarcação da presença do discurso polêmico na execução do PIBID contempla a contextualização de sua execução sob o viés de uma política pública adota para dar suporte aos processos de ensino das IES. Desse modo, há quem observa a presença do PIBID como positiva para a formação inicial, do mesmo modo que outros o vejam sob a ótica do contrário. Por isso, os efeitos de sentido do que é polêmico seja mais adequado ao programa que busca fortalecer, sem o viés de um discurso autoritário ou lúdico, os sentidos da formação inicial. Afinal, e na compreensão do que aponta Orlandi (2015), o PIBID está no campo do discurso polêmico porque apresenta funcionamentos discursivos. Nesse sentido, sua execução congrega percursos de polissemia e de paráfrase.

Figura 1 – Quantitativo de bolsas pagas pelo PIBID.

Cotas concedidas		2014		2015		2016		2017	
		BU	CC	BU	CC	BU	CC	BU	CC
Modalidade de bolsa	Iniciação à docência	72.845	66.857	72.845	66.266	61.288	58.470	59.147	57.932
	Supervisão (prof. escola)	11.717	10.430	11.717	10.428	10.275	9.265	9.141	8.930
	Coordenação de área (prof. instituição formadora)	4.924	4.683	4.924	4.694	4.590	4.406	4.385	4.316
	Coordenação de área de gestão (prof. instituição formadora)	455	382	455	396	381	345	338	326
	Coordenação institucional (prof. instituição formadora)	319	306	319	304	301	294	293	290
Total de bolsas		90.254	82.659	90.254	82.088	76.835	72.779	73.304	71.797
Instituições formadoras		284		284		280		278	
Projetos		313		313		306		304	
Recursos		R\$ 430,35 milhões		R\$ 513,97 milhões*		R\$ 492,93 milhões*		R\$ 369,57 milhões (até 21/11/17)	

Fonte: Revista Educação (2017). Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br>>.

Os indicadores quantitativos apresentados na Figura 1, anterior, podem acentuar que o PIBID esteja no sentido do discurso polêmico, e talvez ele esteja em razão dos números que o fizeram transitar por esses sentidos. No entanto, há, também, a possibilidade de percepção da contribuição que ele tem oportunizado ao ensino acadêmico.

A oferta do PIBID pela UFT de Araguaína contempla o contexto de polissemia e de paráfrase em razão dos espaços pedagógicos que receberam seu apoio. Indicadores extraídos do Manual de Procedimentos do PIBID (UFT, 2014, p. 6), indicam que o PIBID não foi ofertado pela UFT apenas na área do curso de Letras, pois, conforme previsto na Portaria nº 38, de 2007, houve o alcance de diversas áreas do conhecimento. Vejamos alguns números do PIBID no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Números do PIBID/UFT-Araguaína em diferentes subprojetos

Campus	Subprojetos	Bolsas de Iniciação à Docência	Bolsas de supervisão	Bolsas de coordenação de área
Araguaína	Biologia	10	2	1
	Física	28	4	2
	Geografia	5	1	1
	História	10	1	1
	Letras - Português	25	5	2
	Matemática	45	9	3
	Química	20	2	1
Totais		143	24	11

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Manual de Procedimentos do PIBID/UFT, 2014.

Conforme destaquei em “negrito”, no Quadro 3, o curso de Letras apresenta o terceiro maior número de bolsas. Isso significa que boa parte dos acadêmicos dessa área podem vivenciar experiências da docência durante sua carreira universitária. Esses números indicam que no ano de 2014 o PIBID integrava os processos de formação inicial em sete subprojetos.

No subprojeto do curso de Letras da UFT/Araguaína, havia a oferta de 25 vagas para alunos-bolsistas, de 5 vagas para professores supervisores e de 2 vagas para coordenadores. Foi, portanto, a partir destes números que tracei o percurso de realizar uma investigação que problematizasse as discursividades de formação inicial proferidas pelos integrantes mencionados nos Quadros 2 e 3 do Primeiro Capítulo.

De modo geral, o PIBID instituiu, por meio do Edital nº 61/2013, diretrizes do perfil que os professores e alunos das IES deveriam atender para a ocupação destas funções, o que lhes daria o direito de recebimento de bolsas de estudo. Vejamos alguns detalhes destes perfis:

Coordenador Institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;

Coordenador de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa;

Coordenadores de gestão e processos educacionais: Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;

Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência;

Alunos-bolsistas: Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes do PIBID (BRASIL, 2013, p. 32, destaque no original).

Com base nestes perfis, participaram de minha pesquisa, apenas, a coordenadora de área, a supervisora e os alunos-bolsistas, sendo estes categorizados por integrantes do PIBID do curso de Letras da UFT em Araguaína-TO. A partir dos relatórios trimestrais e semestrais por eles produzidos e das entrevistas realizadas foi que produzi minha análise, ou melhor, minhas problematizações que potencializaram a escrita do Quinto Capítulo.

Além do caráter pedagógico proposto em seus documentos, os investimentos do PIBID, conforme demonstrados na Figura 1, anteriormente descrita, são, de certa forma, acentuados. Para uma breve demonstração desses investimentos, apresento, no Quadro 5, um detalhamento dos valores investidos pela UFT com base no número de bolsas das áreas apresentadas no Quadro 4. Ressalto que o quantitativo do Quadro 4 diz respeito ao total de bolsas ofertadas pelo Edital 061/2013 no contexto geral da UFT, ou seja, não apenas em relação ao curso de Letras.

Quadro 5: Valor mensal dos investimentos do PIBID da UFT/Araguaína

Função	Bolsas de Iniciação à Docência	Valor da Bolsa	Totais Mensais	Total Anual
Coordenador Institucional	1	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 18.000,00
Coordenador de área	11	R\$ 1.400,00	R\$ 15.400,00	R\$ 184.800,00
Supervisores	24	R\$ 765,00	R\$ 18.360,00	R\$ 220.320,00
Alunos-bolsistas	143	R\$ 400,00	R\$ 57.200,00	R\$ 686.400,00
Total Geral Anual				R\$ 1.109.520,00

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Manual de Procedimentos do PIBID/UFT, 2014.

Esclareço que os valores apresentados no Quadro 5 não foram tomados como mecanismo de valorização do processo pedagógico realizado pelo PIBID. O foco da investigação das discursividades levou em conta, apenas, o caráter didático e o envolvimento dos participantes durante a realização das atividades de planejamento e das aulas no espaço da escola-campo, ou seja, nos espaços de uma escola da educação básica.

Reforço, portanto, que minha análise não tomou o pagamento de bolsas como elemento diferenciador ou qualificador das ações desenvolvidas no PIBID. Meu foco investigativo concentrou sua finalidade em compreender as discursividades proferidas pelos integrantes deste Programa em relação ao seu eixo principais, porém, e como destaque da investigação que realizei, a sustentabilidade foi o eixo que instituí em minha análise.

Com base na relevância da sustentabilidade do PIBID, dediquei a escrita do Sexto Capítulo desta tese como diferencial pedagógico de minha incursão analítica. Nesse sentido, busquei compreender a percepção do modo como os integrantes do PIBID, na condição de alunos do curso de Letras da UFT/Araguaína-TO, planejavam e executavam suas aulas, ou melhor, como eles realizavam suas experiências de aproximação com a realidade pedagógica da formação inicial, sendo esta observada a partir da vivência na educação básica.

No Quadro 6, os investimentos realizados com o pagamento de bolsas durante o período de minha pesquisa denotam que o PIBID, além de fornecer subsídios pedagógicos à formação inicial, pode ser considerando um programa de impacto na questão econômico-financeira de muitos estudantes. Por isso, afirmar que sua importância está concentrada na difusão de políticas públicas necessárias ao contexto educacional brasileiro é, nada mais que singular. Porém, destaco, novamente, e de modo abrangente, que minha investigação não considerou o pagamento dessas bolsas para a efetividades das ações do PIBID, meu foco foi o pedagógico.

Quadro 6: Valor dos investimentos financeiros no PIBID do curso de Letras da UFT/Araguaína

Função	Bolsas pagas entre 2016 e 2017	Valor da Bolsa	Total pago entre 2016 e 2017
Coordenadora (CP)	24	R\$ 1.400,00	R\$ 33.600,00
Supervisora (PSP)	24	R\$ 765,00	R\$ 18.360,00
Alunos-bolsistas - 05 (PFI)	120	R\$ 400,00	R\$ 48.000,00
Total geral pago no período da pesquisa (2016 e 2017)			R\$ 99.960,00

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no Manual de Procedimentos do PIBID/UFT, 2014.

Justifico, fora do contexto financeiro do pagamento das bolsas, que minha investigação não tomou o PIBID em comparação com o planejamento pedagógico ou com a realização de aulas do Estágio Supervisionado Curricular. Assumo essa diferenciação porque cada um destes objetos tem suas particularidades. Isso significa que o Estágio Supervisionado Curricular configuração, de certo modo, diferenciada e obrigatória a todos os acadêmicos.

O PIBID, em sua particularidade, recebe alunos por meio de Edital específico, e com isso assume configuração diferenciada. A respeito desta, esclareço que a mesma não contempla o mérito de minha análise, pois o que investiguei foi de base qualitativa. Isso significa que meu interesse investigativo residiu em analisar os efeitos de formação inicial e de sustentabilidade proferidos nas discursividades dos integrantes do PIBID. Por isso, descartei de minha análise os efeitos financeiros e os possíveis critérios comparativos com outros suportes para a formação inicial.

As inferências aos documentos oficiais (decretos, leis e portarias) possibilitam a compreensão de que o PIBID foi instituído para fornecer aos acadêmicos em formação inicial uma visão mais ampla a respeito do exercício da docência. Nesse sentido, as diretrizes definidas no Edital 061/2013 permitiram o ingresso de bolsistas empenhados em experienciar o funcionamento teórico e prático das atividades escolares. Nesse sentido, e em prol da constatação nas análises do Quinto Capítulo, ressalto que o PIBID apresenta boas motivações à vivência de práticas pedagógicas.

Sob o viés de uma investigação que busca refletir o modo como os integrantes do PIBID discursivizam os efeitos de sentidos dos processos pedagógicos da formação inicial, é relevante ponderar que este Programa se propõe a subsidiar, pedagogicamente, as atividades do ensino superior. Nesse sentido, Gatti *et al* (2014) considera o PIBID como uma das boas oportunidades de diversificação das atividades didáticas. Vejamos sua reflexão:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dados aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-nos no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de quem nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (GATTI *et al*, 2014, p. 58).

No contexto exposto, o PIBID pode consolidar significativos indicadores de aprendizagem e de percepção da realidade educacional pelos docentes em formação inicial.

Desse modo, é possível compreender sua abrangência como um campo de incentivo e de valorização dos cursos acadêmicos, como é o caso do de Letras da UFT/Araguaína.

Paniago e Sarmiento (2017) destacam que o PIBID é um programa que, além de contribuir para a formação inicial é, também, um campo de pesquisa sobre os efeitos da formação. Nesse sentido, apontam:

O PIBID apresenta um espaço rico e prenhe em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 784).

Conforme enfatizam Paniago e Sarmiento (2017) o PIBID, além de apresentar sustentabilidade, conforme abordei no contexto do Terceiro e do Sexto Capítulo, também, apresenta indicadores para a realização de pesquisas. Foi, portanto, o campo da pesquisa que me mobilizou a analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. Afinal, a simples constatação de existência de um determinado programa como suporte para a formação inicial não sugere que ele seja, por exemplo, sustentável. Por isso, as pesquisas são os elementos que podem identificar, de fato, a contribuição e o modo como seus participantes expressam suas discursividades sobre o mesmo, que é meu caso é o PIBID do curso de Letra da UFT/Araguaína.

Na linha do que venho expondo, o percurso da análise que realizei na escrita desta tese, principalmente na elaboração do Quinto Capítulo, sugere que os espaços discursivos do PIBID sejam considerados acentuado à formação inicial em diversas IES, sejam no atual momento ou desde os primeiros momentos de sua institucionalização. As primeiras experiências do PIBID tiveram início em 2007, mas o recorte temporal que defini ficou delimitado entre os anos de 2016 e 2017).

Conforme pretendo problematizar no Quinto Capítulo, o PIBID favorece a realização de pesquisas em diferentes campos. Nesse sentido, e para ratificar o que estou abordando, apresento um breve percurso sobre algumas pesquisas publicadas em revistas eletrônicas (no formato de artigos científicos), além de trabalhos científicos defendidos na modalidade de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Na pesquisa realizada por H lvio Frank Oliveira (2017), configurada na modalidade de um artigo científico, o qual foi publicado na revista eletr nica “Trabalhos em Linguística Aplicada”, a discussão sobre a forma o inicial docente girou em torno da contribui o do PIBID para a fundamenta o da forma o docente, bem como para a constru o da identidade profissional. Nesse sentido, Oliveira (2017) pontuou:

Compreendo que o PIBID, assim como outras etapas de forma o docente, por se consolidar em atividades institucionais, sociais e relacionais entre indivíduos munidos de um mesmo propósito, constitui-se de conhecimentos potencialmente significativos em rela o   docência (OLIVEIRA, 2017, p. 916).

Em discursos filiados aos significados dos PIBID nos dois contextos apontados (forma o inicial e identidade profissional), Oliveira (2017) concluiu que o PIBID favorecia a expansão da aprendizagem. Por esse motivo, acentuou:

O PIBID   um entre os muitos projetos que têm favorecido a constru o da docência nos licenciandos. Todavia, estamos conscientes do teor qualitativo que cada a o de investimento deve ter e de sua dimensão conjunta em termos de forma o inicial de professores. Por isso, deve ser um projeto articulado a outras propostas da forma o profissional nas licenciaturas (OLIVEIRA, 2017, p. 931).

No contexto da forma o inicial [de professores], as discursividades de Oliveira (2017) projetam o PIBID como potencial apoio para os processos formativos do curso de Letras.  , portanto, com base nessa assertiva que problematizarei, no Quinto Capítulo, as prováveis potencialidades do PIBID para a forma o inicial.

Na monografia intitulada *Enunciações escritas sobre o ESC e sobre o PIBID-Letras: entre o discurso autoritário e o discurso lúdico*, de Lourrane Ferreira da Silva (2017), o PIBID, quando observado em rela o ao Estágio Supervisionado Curricular, foi discursivizado sob o campo ideológico da ludicidade, deixando transparecer que ele aproximava os sujeitos de sua pesquisa ao campo de rela o entre teoria e prática do exercício docente. Nesse sentido, e na perspectiva de um programa que instrumentaliza o acadêmico ao exercício da docência, Silva (2017, p. 50) destacou que “[...] a prática do Pibid   permeada de um discurso lúdico, sobretudo porque a sua natureza de discussão em conjunto pode produzir um efeito de abertura para o diferente, para a divisão de sentidos”.

Dessa interlocu o, observei que o PIBID transita entre o discurso autoritário e o lúdico em razão de sua convergência ao discurso polêmico, pois seu deslocamento está na ordem dos discursos alinhados ao campo das políticas públicas.

Em contexto pedagógico, os argumentos conclusivos do trabalho monográfico de Silva (2017) evidenciaram que a formação inicial [de professores] está imbricada na sistemática dos elementos que a regulamentam. Assim, o PIBID faz sentido aos discursos mobilizados no jogo da linguagem. Afinal, o que o faz ser percebido é da ordem e dos caminhos discursivos de seus integrantes.

Os indicadores da tese de doutoramento de Natália Neves Macedo Deimling (2014), discutiram a respeito das aproximações, limites e desafios que o PIBID, na condição de um dos Programas responsáveis pelo incentivo à formação docente, mobilizava em suas inquietudes. Nesse sentido, pontou:

O PIBID tem cumprido uma dupla função: ao proporcionar aos alunos da licenciatura a inserção e o contato com a realidade escolar, o Programa tem, ao mesmo tempo, contribuído para a permanência de alguns alunos na licenciatura e no magistério – um de seus objetivos – e levado outros a desistir de assumir a profissão docente, justamente devido ao que observam e vivenciam em seu contrato com o cotidiano escolar e com o trabalho docente na educação básica (DEIMLING, 2014, p. 274).

A discrepância de filiação ideológica sobre as contribuições que o PIBID oportunizaria aos seus integrantes, conforme ponderou Deimling (2014), podem ser revisitadas quando se analisa suas sistematizações pedagógicas. Assim, a aproximação que este Programa pode oportunizar ao futuro exercício da docência está passiva, de certo modo, aos efeitos de sentido que os desafios do próprio trabalho docente acarretam quando se identifica, na prática, o funcionamento da realidade escolar, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

As discursividades destes instrumentos de estudo, reforçam a tese de que as experiências de execução do PIBID em diversos cursos de graduação da UFT podem ou não comprovar as projeções pretendidas. Nesse enfoque, Matos (2014, p. 39) revela que este Programa busca: “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas nas instituições federais de ensino superior e valorizar o espaço da escola pública como espaço de experiência à docência”. Assim, a noção contributiva do PIBID para a formação inicial está centrada no âmbito do ensino e, também, no da realização de pesquisas acadêmicas.

Na pesquisa de doutoramento de Sônia Elisa Marchi Gonzatti (2015), o PIBID é discutido sob o foco de uma política pública de importante relevância à formação inicial. Nesse contexto, esta pesquisadora aponta:

De fato, é inegável e evidente a mudança considerada positiva que o PIBID provoca naqueles estudantes que passam pela experiência de trabalhar no programa. São inúmeros aspectos que evidenciam contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos bolsistas em geral, mas especialmente para os licenciandos. Contudo, a inovação a que o programa se propõe, no sentido de articular e fortalecer a formação inicial, na direção de promover práticas inovadoras e intersetoriais que naveguem na terceira margem, promovendo a articulação dialógica e sistêmica dos diferentes aspectos envolvidos na formação e na docência, ainda é uma perspectiva de análise pouco investigada e pouco investigada nos PIBID's. Portanto, merece a atenção dos pesquisadores em geral – vinculados ou não a programas de Pós-Graduação – e da própria CAPES (GONZATTI, 2015, p. 93).

A pesquisa realizada Gonzatti (2015) apresentou indicadores de que o PIBID favorece o contato com inovações pedagógicas. Desse modo, e conforme analisei no Quinto Capítulo, no instante em que observei as discursividades sobre as experiências de participação no PIBID, a relação que esta pesquisadora fez em associação com o que chamou de “terceira margem” também pode estar presente nos resultados de minha pesquisa. Desse termo, é possível compreender que este Programa foi instituído para oportunizar aos acadêmicos em formação um conhecimento mais amplo a respeito da capacitação ao campo acadêmico e profissional.

De modo específico, compreendo que o PIBID avança da construção de um espaço empírico para o de uma ampla convergência científica. Afinal, o que podia ser uma novidade aos acadêmicos participantes do PIBID era, na verdade, o início de um percurso acadêmico em condições de alavancar os saberes e as vivências nas experiências em sala de aula. De outro modo, as informações que ora apresento seriam empíricas se eu não fizesse um movimento de identificação das condições de produção dos resultados do PIBID.

Segundo defende Bordieu (2013, p. 32), cumpre ao pesquisador olhar o objeto pesquisado sob o critério da cientificidade, pois a pesquisa é relevante porque “[...]. Não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo científico”. Na prática, o PIBID ao ser observado em suas relações acadêmicas seria apenas um foco empírico, mas as investigações científicas podem esclarecer como este Programa pode dar suporte aos pressupostos da formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína.

Conforme expus, a institucionalização do PIBID ocorreu em razão de o mesmo ser percebido como programa peculiar ao contexto da formação inicial. Por esse motivo, teci a problematização de que o PIBID projeta seus prováveis avanços porque suas práticas se alinham ao objetivo percorrido. Desse modo, e conforme aponta o professor e pesquisador Cleomar Locatelli (2014, p. 55), esse Programa é relevante para a formação inicial porque

“pressupõe lidar com a complexidade da inserção dos sujeitos nos aspectos teóricos e práticos do ensino e da pesquisa, pois seu objetivo é o de contribuir para a formação dos professores que atuarão na educação básica”. A complexidade apontada por este pesquisador reside na percepção de que este Programa também apresenta nuances conflituosas, centrada no viés do discurso polêmico, em seus processos de execução, o que não descarta as possibilidades dos avanços esperados.

Do modo como foi institucionalizado, o PIBID poderia ser observado sob os efeitos cartesianos. Ou, segundo aponta Orlandi (2015, p. 85), sob os efeitos do discurso autoritário, sendo este compreendido como “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando, também, sua relação com o interlocutor”. Nesse contexto, seria possível identificar nas enunciações dos integrantes do PIBID efeitos do discurso autoritário? Problematizarei esse questionamento nas análises das discursividades dos participantes da pesquisa.

O PIBID poderia ser observado, com já informei anteriormente, sob os efeitos do discurso polêmico, uma vez que este, segundo aponta Orlandi (2015), pode ser compreendido como polissêmico e parafrástico. Nesse sentido, e em razão da perspectiva de formação inicial apresentada no Edital de ingresso, será que o PIBID estaria alinhado ao discurso polêmico? Destaco que as análises das discursividades proferidas pelos integrantes deste programa poderão clarear ou não esse questionamento. É esse aspecto que problematizarei no Quinto Capítulo.

Em relação aos elementos discutidos no trabalho monográfico de Silva (2017), o discurso lúdico, é compreendido por Orlandi (2015, p. 86) como “aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos”. Isso denota que ele, também, poderia congrega os efeitos de sentidos do PIBID. Seria, então, o PIBID marcado pelos sentidos do discurso lúdico? Não há como inferir dimensões interpretativas sob o critério cartesiano. Por isso, as análises das discursividades proferidas pelos integrantes deste Programa poderão apontar as prováveis relações lúdicas.

Notadamente, a breve caracterização que apresento neste tópico sobre a institucionalização do PIBID reforça, conforme analisarei no Quinto Capítulo, o sentido pedagógico do objeto que escolhi para minha investigação. Dito de outro modo, tomei o PIBID

como objeto de minha investigação para compreender se ele congrega relevantes indicadores à sociedade acadêmica e aos pesquisadores. Afinal, e já antecipando um pouco sobre a abordagem da análise dos resultados, o PIBID é fundamental ao ensino superior porque apresenta discursividades de formação inicial contributivas ao conhecimento da prática pedagógica e de sua relação com a docência. Além disso, converge para sua possível solidificação quando observado sob os efeitos dos princípios da sustentabilidade.

2.3 Da relação do PIBID com o ensino de língua e de literatura

Neste tópico, as abordagens que apresento têm a premissa de identificar as relações das atividades pedagógicas praticadas pelos integrantes do PIBID com o eixo fundante do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL): o ensino de língua e de literatura, exatamente porque sua área de estudo está concentrada no *Ensino e Formação de Professores de Língua e de Literatura*.

O ato de apresentar determinados apontamentos a respeito da formação inicial de professores converge para as possíveis percepções de suas contribuições ao exercício da docência no ensino literário e linguístico. Nesse contexto, é prudente fazer o seguinte caminho discursivo: o que é e como se efetiva a formação inicial de professores no curso de graduação em Letras? Quais elementos didático-pedagógicos solidificam essa formação? Apenas o ensino dos conteúdos de cada disciplina é suficiente para a capacitação esperada? Será que os programas adicionais aos cursos, como é o caso do PIBID, apresentam expressiva contribuição formativa? Sem a ousadia de respostas pontuais, mobilizei algumas enunciações discursivas para alinhar os questionamentos proferidos a partir das afirmativas que os antecedem.

Algumas pesquisas que realizei para aprofundamento de minha base investigação revelaram a existência de trabalhos acadêmicos na biblioteca da UFT/Araguaína discutindo fundamentos pedagógicos sobre o PIBID. Os respectivos trabalhos faziam parte das monografias defendidas por alunos do curso de Letras. Apesar de eles não constatarem em minhas referências bibliográficas, destaco que eles se analisaram o PIBID em sua relação com o ensino de língua e de literatura executado na educação básica. Nesse sentido, o ponto central desta minha tese não seguiria caminho diferente, pois o objeto de minha investigação é observado, também, sob a contextualização do ensino de língua e de literatura.

As abordagens mobilizadas para o aprofundamento deste tópico ratificam, conforme analisarei no Quinto Capítulo, os discursos das experiências oportunizadas pelo PIBID em relação ao ensino de língua e de literatura.

Na perspectiva de esclarecer com maiores detalhes a relação do PIBID com o ensino de língua e de literatura, esclareço que meu percurso sobre esse contexto tomou como base de abordagem dois documentos oficiais: a) o Referencial Curricular do Tocantins (RCT¹); b) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC²). Especificamente, o RCT é considerado uma das bases pedagógicas que norteiam o ensino na educação básica tocaninense. Por conseguinte, a BNCC é o documento norteador do ensino da educação básica no Brasil, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De modo geral, é um documento que estabelece as competências e habilidades exigidas de cada estudante frente aos desafios da aprendizagem.

Além destes dois documentos oficiais – o RCT e a BNCC –, mobilizei concepções teóricas que discursivizaram sobre o ensino de língua e literatura, e também sobre a formação inicial de professores. Assim, e apenas para citar alguns, recorri: (i) aos indicadores pedagógicos do PIBID apresentados por Cleomar Locatelli *et al* (2014); (ii) aos pressupostos teóricos sobre o ensino literário apresentados por Rildo Cosson (2007) e Magda Soares (2004); (iii) às abordagens teóricas sobre o ensino de língua apresentadas por Angela Kleiman (2007), considerando a relação com o letramento, e por Ingedore Koch (2008), considerando as perspectivas de leitura e de compreensão dos sentidos do texto.

Fundamentalmente, recorri à teoria do ensino literário proposta por Rildo Cosson (2007) em razão de suas discursividades fundamentarem as práticas pedagógicas realizadas pelos integrantes do PIBID por meio da metodologia denominada Sequência Básica (SB), pois,

¹ O Referencial Curricular do Tocantins (2009), resultou da construção coletiva de professores e técnicos da Seduc (Secretaria da Educação) e de professores universitários com o objetivo de subsidiar o sistema de ensino da educação pública tocaninense, além de legitimar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de suas respectivas unidades escolares.

² BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 maio 2019.

conforme analisei no Quinto Capítulo, essa metodologia foi mencionada nos relatórios e nas entrevistas realizadas.

Conforme mencionei no início deste tópico, meus apontamentos sobre o ensino de literatura, uma das principais áreas de estudo do doutorado em letras (PPGL), estão alinhados aos pressupostos teóricos de Cosson (2007), quando da aplicação da Sequência Básica (SB) e de suas respectivas etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Antes de detalhar as quatro etapas da SB é peculiar compreender, conforme esclarece Cosson (2007, p. 29), que o contexto literário mobiliza a reflexão de que a “literatura é um processo de comunicação, é uma leitura que demanda respostas do leitor, e que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras para explorá-la sob os mais variados aspectos discursivos”. É nesse sentido que meu percurso investigativo buscou compreender o modo como as experiências pedagógicas do PIBID foram articuladas com as etapas fundantes da Sequência Básica.

Sob a perspectiva de que SB favorece a aprendizagem literária é prudente tecer questionamentos convergentes aos seus sentidos nas atividades em sala de aula. Disso, problematizo: se a SB é aplicada nas atividades pedagógicas do PIBID, de que modo suas etapas são executadas durante as atividades em sala aula? Sem a ousadia de respostas exatas, porém de concentração reflexiva no contexto da complexidade pedagógica com que se apresenta, faço um percurso por suas etapas na intenção de projetar possibilidades de constatação de sua aplicação nas discursividades que analisei no Quinto Capítulo.

Ressalto, conforme já mencionei, que a SB está constituída em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação (COSSON, 2007). Com suas peculiaridades, estas etapas fomentam as possibilidades de realização do estudo literário nas atividades do PIBID. Isso é possível porque são etapas que permitem que os alunos tomem atitudes de envolvimento e de interesse pelo estudo de quaisquer textos, pois elas podem ser condutoras de reflexões que atingirão os objetivos esperados. Afinal, a SB é uma proposta metodológica centrada na realização de ações práticas e reflexivas dos estudos literários.

Em um percurso discursivo sobre as etapas constitutivas da SB, apresento alguns aspectos que potencializam a percepção de seus modos de funcionamento. Para tanto, apresento explicações sobre o que é a primeira etapa da SB, a motivação.

Vejamos, portanto, o modo como Cosson (2007) mobiliza suas concepções a respeito da primeira etapa da SB. Ele afirma:

A **motivação** prepara o leitor para receber o texto, uma vez que traz em si, explícita ou implicitamente, a interpretação do professor. Nesse caso é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária (COSSON, 2007, p. 56, grifo nosso).

A respeito dessa primeira etapa da SB, a motivação, sua importância se dá porque ela oportuniza a percepção de elementos básicos de uma determinada obra literária. Na prática, a motivação é executada por meio da exposição de imagens, de pessoas, de lugares, de características explícitas ou implícitas do livro a ser lido. Essa etapa permite preparar o aluno a um mergulho no texto, como por exemplo na “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (COSSON, 2007, p. 55). De modo específico, é possível contextualizar essa etapa pela utilização de vídeos e áudios em prol da ambientação do leitor no contexto da obra. Desse modo, os leitores, como por exemplo, os alunos e os professores não se sentirão silenciados ou sem estímulo à leitura, pois eles estarão recebendo *insights* motivadores ao estudo literário.

A execução da primeira etapa da SB, a motivação, possibilita uma aproximação, ou seja, um percurso definido à segunda, a introdução. Na verdade, esse processo formaliza um prosseguimento pelas etapas da SB, as quais farão sentido ao estudo literário. A respeito dessa segunda etapa, Cosson (2007) mobiliza o seguinte esclarecimento:

A apresentação física da obra é um elemento peculiar da **introdução**, pois é o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro (COSSON, 2007, p. 60, grifo nosso).

Conforme esclarecido, o estudo literário não se efetiva a partir da simples escolha de um determinado livro. Para tanto, é indispensável que se apresente o porquê do estudo do mesmo. Nesse sentido, e conforme aponta Cosson (2007), a introdução ao estudo da obra é um de seus elementos-chave. Assim, a adesão à leitura será oportunizada, por exemplo, a partir da leitura sensorial, pois esta permite que o leitor identifique a textura, o cheiro e a cor do livro.

A leitura sensorial, conforme Maria Helena Martins (2006), é um tipo de leitura que mobiliza os sentidos da visão, do tato, da audição, do olfato e do gosto. Nesse contexto, o leitor terá um engajamento corporal que o aproxima do livro. Vejamos o que aponta Martins (2006):

A leitura **sensorial** vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato e o paladar. [Afinal], antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto tem forma, cor textura, volume, cheiro (MARTINS, 2006, p. 42, grifo nosso).

A leitura sensorial acompanha a execução da introdução da SB porque permite que o leitor conheça o livro explorando sua capa, tamanho, tipo de letra, diagramação, tipo de papel etc.). Preliminarmente, é fundamental que o mediador da leitura, papel exercido pelo professor em formação inicial, os integrantes do PIBID, realize uma leitura coletiva do livro. Assim, destacamos, conforme Cosson (2007, p. 61), que a introdução é uma etapa breve e singular ao leitor, pois é “um processo que não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva”. A introdução é, portanto, o elemento que oportuniza a continuidade do percurso às demais etapas da SB. Nisso, a mobilização dos leitores à próxima etapa, a leitura, é um dos passos fundamentais ao estudo literário.

A terceira etapa da SB, a leitura, conforme esclarece Cosson (2007), é uma das mais significativas. Vejamos sua definição:

A **leitura** escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2007, p. 62, grifo nosso).

A etapa da leitura proposta na SB é uma das mais dinâmicas porque dá ao aluno a percepção de seu envolvimento com a obra, com o livro. Há, nesse processo, o papel singular do mediador, ou seja, daquele que fará o acompanhamento da leitura. Para tanto, ressaltamos, conforme aponta Cosson (2007), que esse acompanhamento deve ocorrer de maneira dinâmica, resultando, por exemplo, na socialização da leitura realizada. De outro modo, afirmo que essa etapa pode ser vista sob o ato de compartilhar as experiências de leitura.

A leitura em questão pode ser executada nos espaços da escola, na sala de aula ou em ambientes externos. Assim, o aluno pode ler o livro na tranquilidade de sua casa, de seus espaços sociais, inclusive em diferentes espaços públicos. O fundamental dessa etapa reside na organização dos intervalos de leitura propostos pelo professor/mediador. Nos espaços da escola esse processo atinge seus resultados quando são acompanhados reflexivamente.

De acordo com Cosson (2007), somos desafiados ao entendimento de que:

Ao acompanhar a **leitura** dos alunos por meio de intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo da leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar as atividades (COSSON, 2007, p. 64, grifo nosso).

A leitura é, portanto, uma etapa singular. É nela que o leitor executa ou não os encaminhamentos recebidos das etapas anteriores. Assim, ele concluirá ou abandonará ou revelará sua intimidade com a obra, além de mostrar seu envolvimento com os personagens. Havendo um mergulho nessa etapa, a posterior e última, a de interpretação, será cumprida sem maiores dificuldades.

A quarta etapa, a interpretação, revela o modo como o leitor conseguiu se envolver com a obra literária. Por isso, ele fará suas inferências perante a produção e a socialização de um produto final. Vejamos a definição de Cosson (2007) sobre a interpretação:

A **interpretação** parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (COSSON, 2007, p. 64, grifo nosso).

No contexto abordado, a etapa de interpretação permite que o leitor exponha de maneira crítica o compreendido e o vivido na leitura. Em outros termos, a concretização da interpretação oportuniza a geração de produtos relacionados, conforme diz Cosson (2007, p. 64), à “criação de desenhos, de histórias, de letras de músicas, etc.”. Tudo isso pode apontar para multiplicidades de interpretações literárias. Afinal, o leitor é convocado a compartilhar sua visão de mundo, seus pontos de vista, suas subjetividades por meio de processos de interleituras. A respeito disso, Cosson (2007) diz que:

A materialização da interpretação indica o real sentido do estudo literário. É nessa etapa que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária feita de maneira independente. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer do trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2007, p. 65).

De modo geral, os pressupostos da interpretação mobilizam possibilidades de se considerar a obra literária em estudo um objeto em funcionamento. Nesse sentido, o diálogo estabelecido entre o leitor e o texto faz com que os sentidos do leitor-leitor e do leitor-autor

deem expressividade ao texto. Assim, a palavra, na condição de texto, não se mostra fixa, pois ela está sendo interpretada para dar significado ao leitor.

Para significar a leitura e seus sentidos, a partir do estudo literário em seus contextos formativos iniciais, Koch (2008, p. 57) sustenta que devemos “entender o contexto do processo de leitura e de produção de sentido” para termos as condições adequadas de realizar leituras críticas e de observar seus impactos no contexto formativo. Sobremodo, Cosson (2006, p. 12) enfatiza que devemos descobrir qual é o valor da literatura e sua função social, com isso é possível “entender o fundamento da literatura pelo caminho do letramento literário na escola”. Afinal, é por meio do letramento literário que os saberes pedagógicos podem subsidiar o trabalho dos sujeitos em fase de formação inicial, mas que almejam o exercício profissional na respectiva área de formação.

No foco do letramento, Soares (2004) aborda que os estudos desse fenômeno acadêmico passaram a estar no centro das discussões pedagógicas por volta do ano de 1985, cujo foco consistia em analisar as proximidades e distanciamentos entre esse novo termo, o letramento e a alfabetização. A respeito disso, Soares acentua que é importante:

[...] reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina **letramento**, de que são muitas as facetas – **imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito** – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15, grifos nossos).

Minha incursão no contexto do letramento indica a percepção de campo de estudo, cujo foco está conectado a experiências de leitura e escrita. Nesse sentido, o letramento, diferente do que se concebe por alfabetização, e conforme observado nas definições da Sequência Básica proposta por Cosson (2006), pode possibilitar, conforme analisarei no Quinto Capítulo, que os integrantes do PIBID, juntamente com os alunos da escola-campo, devem se apropriar dessa metodologia de estudos como uma das possibilidades de aquisição de saberes.

Na direção de estar letrado, os estudos de Soares (2004) apontam que esse fenômeno educacional favorece a ampliação de saberes em razão das competências e habilidades adquiridas para o ato de lidar com a palavra acima de sua rigidez gramatical, da decodificação, da grafia, da fonologia. Implica, portanto, observar o letramento como um dos suportes que a

AD considera, a palavra em contexto de funcionamento pelos processos de leitura e de escrita, inclusive nos processos formativos iniciais.

Conforme mencionei, os documentos oficiais – o RCT e a BNCC – fundamentaram o objeto desta tese pelo estabelecimento de diretrizes voltadas à oferta do ensino na educação básica. Desse modo, passo a detalhar o que estes documentos sugerem para o exercício da docência, ou seja, para o fundamento e para a vivência da experiência pedagógica na formação inicial.

O início de minha abordagem sobre o ensino de língua e de literatura se desdobra pelos documentos oficiais e encontra seu primeiro alinhamento no RCT. Este documento foi tomado como base de minha pesquisa porque é o instrumento utilizado pelas escolas da educação básica tocantinense para a organização dos componentes curriculares.

Objetivamente, o RCT foi elaborado para que os conteúdos de cada componente curricular fizessem sentido ao percurso estudantil. Assim, observo que o RCT “pretende que os conteúdos sejam tratados como meios para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que possibilitem aos educandos produzir e usufruir dos bens sociais e culturais considerados essenciais na nossa sociedade” (TOCANTINS, 2009, p. 22). Para tanto, o objetivo proposto sugere que os conteúdos sejam ministrados de forma a permitir que os alunos avancem em seus estudos de maneira global. Isso aponta para a percepção de que os integrantes do PIBID, conforme discuti no Quinto Capítulo, ministravam conteúdos conforme os parâmetros pedagógicos nele instituídos.

As competências e habilidades instituídas no RCT têm como foco a delimitação de eixos de aprendizagens concentrados em focos específicos. Para tanto, e apenas a título de exemplo, três desses eixos apresentam as seguintes concentrações: “(i) na prática de leitura de textos; (ii) prática de escrita e produção de textos; (iii); na prática de análise linguística” (TOCANTINS, 2009, p. 319).

No contexto dos eixos especificados, apresento no Quadro 7, adiante, também a título de exemplificação, algumas das competências e habilidades constantes no RCT como um dos prováveis usos pela escola-campo quando da realização das atividades de planejamento pedagógico do PIBIB. Destaco que estas competências e habilidades subsidiam o fazer pedagógico em suas diversas configurações.

Quadro 7 – Competências e habilidades instituídas pelo RCT

Eixos	Competências	Habilidades
Prática de leitura de textos	Ser capaz de compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões da leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.	Reconhecer a presença da linguagem figurada e analisar a sua função na construção e no(s) sentido(s) do texto. Identificar marcas discursivas para o reconhecimento de humor, intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso, dos textos verbais e não-verbais.
Prática de escrita e produção de textos	Ser capaz de compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguísticos utilizados na prática de escrita e produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.	Produzir textos considerando o destinatário, sua finalidade, as características dos gêneros: crônica, editorial, artigo de opinião, memórias literárias e poemas.
Prática de análise linguística	Ser capaz de compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.	Identificar e corrigir, no texto produzido, inadequações de ordem morfossintáticas para manutenção da coerência e coesão textual. Relacionar classe de palavras à sua funcionalidade. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfossintáticos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no RCT (TOCANTINS, 2009, p. 319).

As competências e habilidades apresentadas no RCT possibilitam, de certa forma, aproximação com as enunciações constantes nos relatórios dos integrantes do PIBID. Neles, os relatos sobre as atividades realizadas contemplavam, principalmente, as práticas de leitura e de produção textual.

Na perspectiva de subsidiar o trabalho do professor da educação básica, o RCT, segundo a SEDUC, foi instituído para regulamentar as atividades pedagógicas das escolas. Nesse foco, as atividades pedagógicas das escolas públicas estaduais tiveram suas diretrizes definidas e executadas a partir deste documento oficial, que de certa maneira fazia ligação com os documentos oficiais nacionais (os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM). OCE. Hoje, o documento que rege as diretrizes da educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Instituída como instrumento oficial de regulamentação do ensino público brasileiro, a (BNCC) teve sua aprovação no ano de 2016. No entanto, a oficialização de sua execução nas escolas ocorreu em dois momentos específicos. No primeiro, (BRASIL, 2017), ocorreu a oficialização dos fundamentos e da sistematização o Ensino Fundamental. No segundo, (BRASIL, 2018), ocorreu a definição dos fundamentos das diretrizes do Ensino Médio.

Sob a perspectiva de dinamizar o ensino público brasileiro, a BNCC passou a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem em razão de uma série de esforços governamentais. Para tanto, sua criação resultou, de diversas articulações previstas na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Sobretudo, foi resultado de “esforços de especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5).

Fundamentalmente, a BNCC se projeta para o atendimento dos anseios educacionais de todas as instituições de ensino.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017, p. 5).

Em perspectiva pedagógica, a BNCC objetiva que os alunos da educação básica sejam atendidos em seus direitos de aprendizagem, destacando-se entre eles o desenvolvimento de competências e habilidades nos diversos campos do conhecimento. A respeito disso, o MEC definiu:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 6).

Em relação ao contexto das práticas de linguagem por meio de competências e habilidades, a BNCC instituiu espaços de estudos na intenção de que os alunos avançassem pela ampliação de práticas de leitura e de pesquisas, levando-se em conta a necessidade de se observar “as condições de produção de textos de divulgação científica” (BRASIL, 2017, p. 150). Essas condições implicam, por exemplo, que alunos apliquem o resultado de suas aprendizagens para a produção textual acadêmico-científica.

Sob a premissa de uma dinâmica inovadora para o contexto educacional, a BNCC faz relação com os pressupostos de criação do PIBID. Afinal, o PIBID, conforme instituído no Edital 061/2013, também definiu o contexto de sua exequibilidade. Seguindo essa relação de sentido, observo que a BNCC estabeleceu competências gerais e específicas aos estudantes brasileiros. Vejamos, a contextualização das competências da BNCC, em um total de 10 (dez):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica,** para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017; 2018, p. 9-10, grifo nosso).

A quarta competência geral da BNCC fomenta amplo alinhamento às competências específicas das áreas do conhecimento (conforme constam na Figura 1). Em critérios discursivos, os saberes que possibilitarão a utilização de diferentes linguagens acentuam o contexto PIBID do curso de Letras. Pois, se um lado há a questão das linguagens é porque o conhecimento de mostrará em expansão. Logo, de outro lado há os pressupostos específicos do ensino funcionando pelas competências da língua portuguesa. Por isso, as aproximações entre BNCC e PIBID são percebidas em decorrência do contexto enunciativo da linguagem.

Em razão das especificidades do conhecimento, a BNCC definiu competências específicas para cada área do conhecimento. No caso dos estudos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental essas competências foram:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.**
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 85, grifo nosso).

As competências específicas da Língua Portuguesa se aproximam das competências gerais do Ensino Fundamental sob a perspectiva de ampliação das condições de letramento, objetivando as possibilidades de criticidade dos saberes adquiridos ao longo do percurso educacional. Assim, a competência 7 indica que a produção textual, a escrita, é um dos mecanismos de aprendizagem de relevante contribuição. Afinal, o texto congrega a manifestação do estudante em seu contexto de sentidos de valores e de filiações ideológicas.

De modo geral, essas competências se aproximam da exigibilidade de determinadas habilidades. Afinal, mesmo observando os efeitos enunciativos da linguagem, os pressupostos

educacionais da BNCC, tal qual os do PIBID, conforme foram discutidos no Quinto Capítulo, sugerem a percepção de que essas competências e habilidades só se efetivam quando são identificados o funcionamento das diferentes práticas de linguagem mobilizadas nas ideologias da sociedade contemporânea.

No contexto de que o PIBID possa funcionar para os seus integrantes (que em minha pesquisa foram cinco alunos do curso de Letras da UFT/Araguaína), como suporte ao ensino de língua e de literatura, recortei da BNCC (BRASIL, 2017), a título de exemplificação, alguns pressupostos das habilidades exigidas dos alunos em experiências de aprendizagem de leitura, de escrita e de oralidade na segunda fase (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Ressalto que minha inferência à BNCC está associada às possibilidades de que os futuros integrantes do PIBID poderão ter como suporte de seus estudos. Pois, segundo o recorte temporal que defini no Primeiro Capítulo (no período de 2016 a 2017), esse instrumento oficial não fez parte das atividades realizadas na escola-campo e na IES (não há nenhuma indicação de uso da BNCC nos relatórios) porque era um documento que ainda estava em processo de inserções e de experimentação em diferentes experiências pedagógicas.

Além das competências, a BNCC definiu eixos específicos para o aprofundamento da aprendizagem. Em relação ao Ensino Fundamental – anos iniciais, estes eixos agruparam-se em quatro campos: (i) oralidade; (ii) análise linguística/semiótica; (iii) leitura/escuta; (iv) produção de textos, com base nas seguintes aplicações:

No eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BNCC, 2017, p. 87, grifo nosso).

Na perspectiva de que a BNCC possa fazer parte das atividades dos futuros integrantes do PIBID, principalmente durante a realização de suas atividades nas escolas da educação básica e na UFT/Araguaína, mencionei, no Quadro 8, adiante, as habilidades definidas para os estudos da área de língua portuguesa. Vejamos, portanto, o modo como a BNCC instituiu algumas das habilidades de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA – (6º AO 9º ANO)	
Práticas de linguagem no campo de estudos e pesquisa	
	Habilidades
Eixo de leitura	(EF69LP29) – Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP30) – Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
Eixo de produção de textos	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Análise linguística/semiótica	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
Eixo de oralidade	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 149).

Os espaços acadêmicos das instituições de ensino fundamental e médio têm regulamentado suas práticas pedagógicas com base nas estruturas definidas pela BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Para tanto, a BNCC definiu o que seria contemplado nos estudos do ensino infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, ou seja, ela definiu como seria o funcionamento da Educação Básica em suas respectivas áreas do conhecimento.

Figura 2 – Estrutura da educação básica segundo a BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Na Figura 2, acima, é possível observar o modo como a BNCC definiu a organização do funcionamento da Educação Básica. Categoricamente, o sistema de ensino ficou dividido em três etapas. Na primeira, congregou a Educação Infantil com campos de saberes relacionados a: (i) direitos de aprendizagem e desenvolvimento e (ii) campos de experiências.

Estes campos contemplaram, por meio de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, (i) bebês – na faixa de zero ano a 1 ano e seis meses (0-1a6m), (ii) crianças bem pequenas (1a7m-3a11m), (iii) crianças pequenas (4a-5a11m).

Na segunda, congregou o Ensino Fundamental com campos de saberes relacionados a: (i) áreas do conhecimento, (ii) competências específicas de área, (iii) componentes curriculares, (iv) competências específicas de componente. O Ensino Fundamental ficou dividido entre anos iniciais e anos finais. Ambos deverão ser abordados por meio de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Na terceira, congregou o Ensino Médio com campos de saberes relacionados a: (i) áreas do conhecimento, (ii) Competências específicas de área, (iii) habilidades aprofundadas em macroestudos de língua portuguesa e matemática.

A estrutura da Educação Básica, na linha restrita ao ensino fundamental, indica o espaço que os integrantes do PIBID realizaram suas experiências docentes. Especificamente, o PIBID era realizado na escola-campo contemplando alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Em recente defesa de mestrado, Deijeanne Morais (2018) observou a relevância da BNCC para os estudos da Educação Básica. Sua pesquisa contemplou um estudo sobre a educação cidadã como caminho para o combate da crise multidimensional e sobre as práticas de letramento com instrumento para a discussão de valores de cidadania a partir da produção de textos em gêneros textuais, restrito ao gênero jornalístico.

Tomando a BNCC como uma das bases de sua dissertação, Morais (2018), pontuou:

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MORAIS, 2018, p. 27).

A BNCC é, portanto, um instrumento que potencializa as condições de aprendizagem e, também, de execução do trabalho pedagógico em suas diversificadas nuances e projeções educacionais. Nesse foco, a recente publicação científica de Camila Rodrigues Viana e Janete Silva dos Santos (2019) aponta para o uso desse documento como uma das perspectivas de escolarização do leitor-literário. De modo geral, Viana e Santos (2019) destacam que a BNCC estabelece aspectos de ligação estética com a formação do leitor. Vejamos, portanto, o foco de suas abordagens:

[...], o documento [a BNCC], de modo geral, frisa um leitor infantil ativo e que a leitura literária deve fazer parte do processo de escolarização e defende o ensino da literatura como ação pedagógica, educativa, e como recurso linguístico que vá além dos recursos estéticos (VIANA; SANTOS, 2019, p. 122).

Sob a perspectiva de que o sistema de ensino brasileiro avance suas prerrogativas pedagógicas, minha referência à BNCC deve ser observada, conforme já afirmei anteriormente, como um instrumento de suporte para os futuros integrantes do PIBID. Afinal, as ações pedagógicas dos que se encontraram em processo de formação inicial à docência são balizadas pelas instrumentalizações oficiais.

CAPÍTULO 3 – DEFINIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA SUSTENTABILIDADE

Neste capítulo, apresento a definição dos princípios da sustentabilidade que tomei como suporte para o estudo do *corpus* delimitado no Primeiro Capítulo. Para tanto, considero, na perspectiva deste trabalho, que os princípios da sustentabilidade propõem aproximações discursivas com os estudos do Grupo de Pesquisa “LES – Linguagem, Educação e Sustentabilidade”, no qual estou integrado. Neste grupo, os estudos tematizam a linguagem no contexto da educação linguística sustentável, pois os saberes linguísticos são sustentáveis quando seus aprendizes conseguem expressar os efeitos de suas finalidades pedagógicas.

As abordagens que constituem este capítulo tratam sobre a definição dos princípios da sustentabilidade e de sua relação com o contexto educacional. Afinal, meu olhar estava centrado em analisar as contribuições pedagógicas que o PIBID possibilitava aos acadêmicos em formação inicial, além da sustentabilidade dele próprio, conforme discuti no Sexto Capítulo.

A percepção do PIBID no eixo dos pressupostos abordados neste capítulo indica que o foco do ensino acadêmico reside no alcance de indicadores qualitativos, ou seja, de discursos em prol de saberes que sejam sustentáveis. Disso decorre, por exemplo, a percepção dos processos tomados como base para a realização das ações nos espaços de formação inicial. Dentre esses processos, o viés da sustentabilidade é um dos principais. Por isso, a análise dos discursos proferidos pelos integrantes do PIBID em relatórios produzidos no período de 2016 e 2017 e em entrevistas (cuja discussão constituiu o Quinto Capítulo) foi refletida com base no tripé dos princípios da sustentabilidade, a saber: profundidade, durabilidade e amplitude (HARGREAVES; FINK, 2007).

Na base inicial destes apontamentos, a definição dos princípios da sustentabilidade passa, antes de tudo, pelo contexto de sua problematização. Isso implica, por exemplo, em compreender o que significa a compreensão dos espaços de sua aplicabilidade. Assim, em leitura de Hargreaves e Fink (2007), é prudente questionar: (i) o que significa sustentabilidade?; (ii) o que ela exige de nós?; (iii) que trabalho estratégico ela exige?; (iv) de que maneira se discursiviza sua contribuição para o contexto de uma educação linguística sustentável? (v) de que maneira é possível constatar a sustentabilidade do PIBID na realização dos estudos e das práticas que subsidiam a formação inicial?

Meu objetivo a respeito dos questionamentos ora apontados não se limitaria ao alcance de respostas rígidas/pontuais por entender que elas seriam, possivelmente, assertivas inexatas. Afinal, os efeitos de sentidos dos princípios da sustentabilidade convergem para a percepção de sua complexidade, a qual expande os horizontes de suas perspectivas. É, portanto, com base no conjunto desses princípios (HARGREAVES; FINK, 2007) que analisarei a contribuição do PIBID para os estudos da formação inicial e a si próprio.

No contexto mobilizado, apresento minha incursão sobre os princípios da sustentabilidade a partir dos estudos realizados pelos pesquisadores Andy Hargreaves e Dean Fink (2007). Sobremodo, estendo minha incursão com base nos estudos científicos apresentados por Almeida (2002); Lima (2003); Trajber (2011); Setubal (2015).

Figura 3 – Tripé da sustentabilidade: social, ambiental e econômico.



Fonte: <https://logisticareversa.org/2015/06/15/triple-bottom-line-ou-tripe-da-sustentabilidade/>

A sustentabilidade diz respeito à convergência das relações entre os espaços do seguinte tripé: social, ambiental e econômico. Conforme consta na Figura 3, acima, as relações instituídas entre as pessoas e a economia resultam na equidade da sustentabilidade; nas relações entre a economia e o espaço ambiental ocorre a viabilidade da sustentabilidade; nas relações entre o espaço ambiental e o social ocorrem os mecanismos suportáveis da sustentabilidade. É,

portanto, da ordem do social, ou seja, dos espaços discursivos das pessoas que a sustentabilidade procura consubstanciar seus significados pelas variáveis educacionais.

A partir da mobilização do tripé da sustentabilidade, o eixo da educação, tomada como campo de minha análise, diz respeito a todos os processos destinados à realização de estudos em espaços acadêmicos e em seus respectivos suportes adotados como elementos fundamentais à formação inicial, como é o caso do curso de Letras da UFT/Araguaína-TO e do PIBID.

Conforme já expus, um dos principais desdobramentos da sustentabilidade diz respeito ao campo social, contemplado pelo eixo educacional. Isso significa que as demandas educacionais congregam ações fundamentais à sociedade. Pois, quando pensamos no funcionamento da educação pelo suporte recebido de determinados programas, como é o caso do PIBID, fica clara a possibilidade de percepção do que ele efetiva a valorização social. Em outros detalhes, a educação se torna sustentável quando os indicadores do processo de ensino e de aprendizagem podem ser percebidos pela atuação dos que se encontram participando dos processos de formação inicial.

Ressalto, segundo aponta Almeida (2002), que as discussões a respeito da sustentabilidade ganharam espaço de debate social quando a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas divulgou, em 1987, o Relatório Brundtland, apontam que seu foco está voltado para três grandes campos, sendo: (i) o campo da proteção ambiental; (ii) o campo do desenvolvimento econômico e, (iii) o campo do desenvolvimento social. Embora o enfoque sustentável esteja relacionado ao espaço ambiental, não significa que ele deixe de ser observado em discursos proferidos de espaços de formação inicial. Afinal, a sustentabilidade diz respeito ao que se almeja atingir ao longo de quaisquer percursos.

As perspectivas de viés ambiental, econômico e social da sustentabilidade são vistas por Lima (2003) como um elemento de expansão e de preservação do meio ambiente. Isso indica que sua vertente social se expande além de suas discursividades. Assim, conforme apontou Almeida (2002), o foco da sustentabilidade, acentuado por Lima (2003), evidenciou sua relevância desde a década de 70, época em que foram realizadas conferências ecológicas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Desse modo, vejamos suas considerações a respeito do futuro sustentável:

A expansão gradual da sustentabilidade tem influenciado diversos campos do saber e de atividades diversas, entre os quais o campo da educação. Há pouco mais de uma

década, observa-se entre os organismos internacionais, as organizações não-governamentais e nas **políticas públicas dirigidas à educação**, ambiente e desenvolvimento de alguns países, uma tendência a substituir a concepção de educação ambiental, até então dominante, por uma nova proposta de “**educação para a sustentabilidade**” ou “**para um futuro sustentável**” (LIMA, 2003, p. 99, grifos nossos).

Das conferências aludidas, os pressupostos de ampliação das discussões sobre a sustentabilidade indicam que sua efetividade se dá, principalmente, a partir dos debates realizados na educação, cujo resultado se vê no eixo da emancipação. É através da emancipação social que os processos de ensino avançam da regular visão de educação ambiental para o discurso de uma educação sustentável.

Ao conjunto observado, a sustentabilidade é aqui refletida no campo educacional por congrega elementos essenciais à expansão profissional. Isso se observa no discurso que fundamenta a perspectiva do trabalho na educação básica. Nesse alinhamento, Trajber (2011) acentua a amplitude educacional como o viés sistêmico da sociedade. A isso destaco:

O conceito de sustentabilidade envolve a noção de sociedades sustentáveis, ou seja, um todo complexo de natureza-sociedade-cultura, em suas dimensões multifacetadas, sempre em desenvolvimento dinâmico de interdependência e diversidade: econômica, ecológica, ambiental, demográfica, social, cultural, política, espiritual... Essas dimensões são complementares e se constituem mutuamente a partir de fluxos e processos em equilíbrio (sempre instável, posto que humano), organizando-se e integrando-se sem fragmentações ou isolamento e principalmente sem que uma pretenda a hegemonia ou a dominação das demais. (TRAJBER, 2011, p. 2).

Oportunamente, o Relatório Brundtland foi tomado como elemento de minha abordagem porque definiu a sustentabilidade como o desenvolvimento que atende as necessidades da geração atual, porém sem afetar o desejável às gerações futuras. Isso conduz à visão de que a sustentabilidade se projeta por meio de mecanismo de longo prazo.

No eixo difundido por Trajber (2011), as definições apresentadas por Setubal (2015, p. 13) refletem a sustentabilidade sob “um novo modo de pensar, ou seja, mais inclusivo e cooperativo, além de respeitar as distintas realidades sociais e seus contextos de desenvolvimento, de estímulo à conservação e de renovação”. É, portanto, no eixo desse foco que o hoje, em passado, presente e futuro, indica a reflexão de que a sustentabilidade abarca o conjunto de expansão ambiental, social, econômica, política e cultural. Desse conjunto, Setubal (2015) esclarece:

A **sustentabilidade ambiental** é pautada na conservação da biodiversidade, das vegetações, florestas e diferentes biomas e habitats. A **sustentabilidade social** amplia o conceito de necessidades básicas para considerar a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas, dos territórios e dos direitos humanos. A **sustentabilidade econômica**

traduz não apenas uma concepção de economia verde como também o desenvolvimento de novos parâmetros que levem em conta os recursos naturais, os ciclos de vida, os limites do ecossistema, o consumo consciente e todas as dimensões sustentáveis. **A sustentabilidade política** busca o fortalecimento da democracia, da resolução de conflitos, da paz e da cidadania. **A sustentabilidade cultural** abarca o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo, a defesa de um ambiente natural e social que garanta a dignidade humana e o bem-estar de todos (SETUBAL, 2015, p. 17, grifos nossos).

As cinco áreas destacadas por Setubal (2015) configuram a vertente de que a sustentabilidade educacional é uma premissa de renovação, de planejamento, e de estudos que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Sobremodo, essa sustentabilidade não seria diferente em um projeto, o PIBID, que foi instituído para a formação de acadêmicos que viriam a atuar profissionalmente.

A partir do percurso sustentável ora problematizado, considerando os pontos articulados, passo a aprofundar a questão da sustentabilidade com base no desenvolvimento educacional através do papel de gestores da aprendizagem. Para tanto, apresento, no Quadro 9, uma descrição explicativa sobre os princípios por Hargreaves e Fink (2007), os quais darão suporte para as discussões que apresentarei no Sexto Capítulo.

Quadro 9 – Princípios da sustentabilidade, segundo Hargreaves e Fink (2007)

Princípios da Sustentabilidade	Definições
1. Profundidade	Indica que devemos preservar, proteger e promover, na educação, o que é, por si só, sustentável como um enriquecimento de vida. Isso significa que os princípios da sustentabilidade estão presentes na profundidade discursiva.
2. Durabilidade	Indica que a sustentabilidade conduz à evolução dos aspectos mais valiosos ao longo da vida. O que é durável se expande ao longo do tempo como o que faz sentido ao sucesso profissional.
3. Amplitude	Indica que a sustentabilidade faz parte de um todo articulado. Por isso, é fundamental problematizar os discursos formativos, exatamente para que eles se ampliem, inclusive dentro da sala de aula.
4. Justiça	Indica que a liderança sustentável beneficia ativamente o ambiente ao redor.
5. Diversidade	Indica que o aprendizado sustentável se dá na diversidade e no alinhamento do ensino.
6. Engenhosidade	Indica que a sustentabilidade desenvolve os recursos humanos e materiais a partir de uma organização planejada.
7. Conservação	Indica que a sustentabilidade se faz na relação do passado com o presente e para o futuro. Indica, portanto, que o elemento sustentável se faz mediante o ato de aprender e de preservar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base Hargreaves e Fink (2007).

Esclareço, conforme grifei no Quadro 9, que a abordagem sobre a sustentabilidade está concentrada nos princípios que configuram seu tripé: profundidade, durabilidade, amplitude Hargreaves e Fink (2007).

Dito antes, as reflexões sobre a sustentabilidade em Hargreaves e Fink (2007) referenciam exemplos de importantes pesquisas realizadas em espaços escolares. Por isso, os resultados socializados pelos pesquisadores, ora referidos, indicam a relevância de se desenvolver processos de ensino (principalmente por meio de projetos, como é o caso do PIBID) que sejam profundos, duráveis e amplos.

Fundamentalmente, as pesquisas realizadas por Hargreaves e Fink (2007) em escolas canadenses e nova-iorquinas, ao longo de 15 anos, revelaram que os processos formativos estão ancorados em discursos alinhados à difusão, duração e conexões presentes e futuras. Por esse viés, a sustentabilidade do PIBID é problematizada como o elemento qualificativo da formação inicial. Em linhas mais diretas, é importante questionar: (i) a execução do PIBID tem sua sustentabilidade centrada nos princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude? (ii) por sua vez, o PIBID acentua a sustentabilidade da formação inicial dos acadêmicos de Letras da UFT de Araguaína-TO?

Os questionamentos expostos, e conforme já abordei anteriormente neste capítulo, não congregam respostas exatas ou pontuais sobre o PIBID, mas favorecem a tessitura de discussões para problematização das discursividades constitutivas do Quinto Capítulo. Assim, e de modo sistêmico, percebo que este programa está fundamentado em eixos espiralares porque difundem um projeto formativo voltado para a qualificação de professores com possibilidades de atuação na educação básica. Nesse foco, a tríade da sustentabilidade – profundidade, duração e amplitude – projeta a premissa de que a formação inicial, difundida pelo PIBID, figura como um instrumento complementar ao ensino acadêmico. É nessa assertiva que este capítulo revela a definição da sustentabilidade.

Visando um aprofundamento mais detalhado da tríade mencionada, a compreensão da sustentabilidade encontra sua vertente na percepção de princípios funcionando além de sua estrutura lexical. O profundo, o durável e o amplo são muitos mais que princípios. São, na verdade, problematizações que emergem como elementos disseminadores do que se almeja ao longo de determinado percurso, como por exemplo, ao longo dos estudos da formação inicial apoiada em um de seus principais suportes, o PIBID.

Observando o princípio da profundidade, segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 31), pela percepção de que ele “[...] preserva, protege e promove o aprendizado amplo e profundo para tudo o que está relacionado aos cuidados com os outros”, afirmo que o PIBID foi instituído não apenas para uma contribuição pedagógica com a formação inicial. Sua principal vertente, segundo depoimentos dos participantes da pesquisa (esta afirmativa é aqui apresentada porque sua constatação está evidenciada no Quinto Capítulo), indica que a profundidade PIBID busca a consolidação para o exercício profissional.

A ênfase da profundidade é o principal elemento da sustentabilidade dos discursos de acadêmicos em formação inicial (afirmativa também constatada nos discursos de minha análise no Quinto Capítulo), porque dela se percebe os elementos mais duradouros e amplos. Nesse sentido, e conforme expõem Hargreaves e Fink (2007), a profundidade gera satisfação e crescimento. Vejamos um pouco do destaque sobre o princípio da profundidade:

A profundidade da liderança sustentável é importante. Devemos preservar, proteger, e promover, na educação, o que é, por si só, sustentável como um enriquecimento da vida: o propósito moral fundamental de um aprendizado amplo e profundo para todos em compromissos e relações de cuidado com os outros (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 24).

As assertivas da profundidade possibilitam a constatação de que a sustentabilidade está presente no campo da formação inicial. Com isso, é notório que não se pode chegar ao aprofundamento de um determinado objeto de estudo sem que este esteja no campo da preservação e da promoção de si mesmo. Assim, todo aprendizado converge para o que é efetivamente amplo e duradouro. Por isso, faço um percurso por mais alguns questionamentos: (i) o PIBID contempla a difusão de saberes amplos e profundos aos e pelos seus integrantes? (ii) há, neste programa de formação inicial, aprendizados que repercutem para a vida social e para o profissionalismo? As prováveis respostas, que também não são e nem serão estanques, geram a busca de aprendizados consolidados em novos aprendizados.

O aprendizado é uma preparação para a vida e também uma parte da vida. O sentido do aprendizado está embasado no sentido da vida. [...]. O aprendizado amplo e profundo dirige-se a nossa maior fome. A maior fome é a resposta para a pergunta ‘por quê?’ para se entender um pouco qual a razão da vida. Empreende a busca por saber, por compreender, por comunicar e por deixar o mundo um lugar melhor. Aprendizado amplo e profundo é aprendizado para construir sentidos, aprendizado para a compreensão, aprendizado para todos os contextos da vida (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 38).

Um aprendizado amplo e profundo arregimenta a vertente de que o PIBID se propõe a difundir aos seus integrantes a construção de sentidos e de fundamentos à carreira profissional.

Isso significa que a sustentabilidade visa um desenvolvimento contínuo e reflexivo. Consequentemente, isso se dá porque o “propósito da profundidade da sustentabilidade consiste numa educação de aprendizado profundo. O aprendizado profundo é, com frequência, também lento – crítico, penetrante, reflexivo” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 53). Esse contexto evidencia que a profundidade da formação inicial figura como um processo lento, porém de profundidade em razão do espaço-tempo com que é executado.

Segundo destacam Silva e Santos (2015), o princípio da profundidade projeta as possibilidades do fazer pedagógico acima de sua trivialidade. Há, nesse princípio, a instituição da descoberta que projeta o alcance de saberes e de suas respectivas consolidações. Nesse foco, Herênio (2016, p. 73) indica que “[...] ser sustentável na educação é restaurar um sistema educacional que ampare o aluno de forma que absorva toda a sua complexidade”. Dentro desse prisma, esse princípio promove aproximações de novos horizontes e descobertas, prevalecendo a ideia de instigação à aprendizagem no espaço escolar. Eis o que argumentam Silva e Santos (2015):

O princípio da profundidade instiga a escola (e o docente tem lugar de destaque aqui) à recusa de um ensino artificial, que não agregue valor à continuidade promissora de descoberta pelo aprendiz que tenha sido instigado por um ensino impactante que descortine para si novos horizontes de descobertas (inclua-se aqui a própria formação do professor feita pelas instituições de ensino superior) (SILVA; SANTOS, 2015, p. 110).

As possibilidades pedagógicas do princípio da profundidade são mensuradas pelo valor qualitativo de suas práticas duradouras. Afinal, a “sustentabilidade não é apenas uma metáfora emprestada da ciência ambiental. É um princípio fundamental para se enriquecer e preservar o aprendizado no coração da vida de alta qualidade” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 17). Isso provoca a concepção de que as aprendizagens são assimiladas para todos os contextos da vida.

Em percurso ao princípio da profundidade, Hargreaves e Fink (2007) identificaram que a sustentabilidade do contexto educacional só alcança seus objetivos porque avançam ao segundo princípio de sua tríade teórica: o princípio da durabilidade. Nesse contexto, as ações executadas nos processos de ensino, como foram as do PIBID, mobilizam a tomada de lideranças, ou seja, de perspectivas frente ao que se encontra em realização (neste caso, os estudos da formação inicial). Vejamos o modo como a durabilidade é teorizada:

A liderança sustentável é duradoura. Ela preserva e faz evoluir os aspectos mais valiosos da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder ao próximo. [...]. Os desafios da sucessão de liderança, de liderar por e além de líderes individuais ao longo

do tempo estão no coração na liderança sustentável e da mudança educacional (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 24).

O contexto do princípio da durabilidade é aqui tomado como ponto de problematização em razão do próprio percurso existencial do PIBID. Criado em 2007, sua missão de formação inicial passou por mãos de lideranças governamentais que questionaram sua viabilidade. Nesse sentido, significa que a durabilidade deste programa é percebida porque o mesmo exige o amadurecimento e o aprimoramento de ações ao longo de determinado percurso. Assim, a oferta do PIBID ao longo destes 10 anos (2007 a 2017) denota a percepção de que ele se mostrou singular ao foco da formação inicial.

No recorte pesquisado, 2016 e 2017, o espaço-tempo discursiviza a duração de um programa que está amadurecendo suas perspectivas e ampliando seus esforços formativos, pois os efeitos educacionais são percebidos a médio prazo. Nesse sentido, a experiência de execução do PIBID nas diversas universidades brasileiras possibilita a realização de discussões sobre sua durabilidade. Para tanto, recorremos ao seguinte entendimento:

Assumir a responsabilidade pela durabilidade é essencial para assegurar que os esforços para o aprimoramento durem ao longo do tempo. Adotar uma visão de longo prazo e se comprometer com uma visão estratégica está no centro da filosofia da sustentabilidade. É também o desafio de reconhecer e de construir legados que vão alicerçar nossos próprios esforços e trazer novos resultados (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 59).

A durabilidade sustentável discursiviza a perspectiva de um programa imbuído de práticas pedagógicas exitosas durante sua execução. De certo modo, a durabilidade de quaisquer programas revela atos de liderança que se tornaram exemplares para a continuidade de suas ações. Diante disso, os acadêmicos que participaram do PIBID ao longo de sua oferta indicam a representatividade da essência de sua durabilidade, que também pode ser vista como um efetivo sucesso. Afinal, a participação dos acadêmicos do curso de Letras nos momentos de estudos, de reuniões, de planejamento de atividades e de execução de aulas indica a perspectiva de que os novos integrantes darão continuidade à expressividade deste Programa. Assim, vejamos as considerações de Hargreaves e Fink (2007):

A durabilidade significa a sucessão bem-sucedida. Essa liderança desenvolve a capacidade nos outros, para que eles possam se tornar tão privilegiados quanto aqueles que os lideraram e para que possam construir seu progresso com base nas realizações daqueles (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 85).

O foco da profundidade e da durabilidade projeta a perspectiva de um programa objetivando a consolidação do princípio da amplitude. Nesse contexto, o caráter amplo do

PIBID pode ser concretizado porque suas ações possibilitam a aquisição de saberes que serão socializados entre seus integrantes e, por conseguinte, acentuados no trabalho realizado em sala de aula.

O princípio da amplitude é visto como uma ferramenta de base para a permanência de um processo em aplicação. Por isso, quando observo a possibilidade de aplicabilidade desse princípio no PIBID é porque ele pode favorecer aos seus integrantes o alcance de condições de liderança pedagógica em sua formação inicial. Assim, o integrante do PIBID não será apenas um aprendiz de determinados assuntos. Na verdade, ele será um articulador de saberes que possibilitarão a consolidação da aprendizagem e do trabalho pedagógico.

A amplitude da liderança sustentável se difunde. Ela sustenta, assim como depende da liderança dos outros. Em um complexo, nenhum líder, instituição ou nação pode ou deve controlar tudo. Liderança sustentável é distribuída, a qual é tanto uma descrição acurada de quanta liderança já é exercida em uma sala de aula, escola ou sistema escolar quanto uma ambição que inclui o que a liderança pode, mais deliberadamente, se tornar (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 25).

A abordagem que fazemos a respeito da aplicabilidade do princípio da amplitude na sustentabilidade do PIBID tem como foco a identificação de sua continuidade no exercício das atividades acadêmicas, ou seja, de sua permanência enquanto fomento de base ao processo de ensino da IES. Sobremodo, a amplitude pode ser constatada, também, pela liderança pedagógica exercida pelos integrantes desse programa.

O PIBID apresenta traços do princípio da amplitude porque a oportunidade de vivência da prática pedagógica é observada sob o efeito da dimensão de continuidade. Assim, este princípio sugere que o PIBID seja praticado com a finalidade de subsidiar a prática escolar, ou melhor, a condução dos mecanismos que efetivam as condições para o desenvolvimento das competências e habilidades, inclusive as propostas pela BNCC.

Ratifico, portanto, que os princípios da sustentabilidade (HARGREAVES; FINK, 2007), fornecem perspectivas de amadurecimento da formação inicial porque, segundo Locatelli (2014, p. 55), é necessário perceber que [...] “a formação docente pressupõe lidar com a complexidade da inserção dos sujeitos nos aspectos teóricos e práticos do ensino, pois seu objetivo é o de contribuir para a formação dos professores que atuarão na educação básica”. Assim, e na projeção de percepção de discursividades sustentáveis a respeito dos fundamentos do ensino de língua e de literatura no PIBID, a problematização da sustentabilidade é condição singular para os acadêmicos que vivenciam os desafios da formação inicial.

Finalizo a tessitura deste capítulo levantando a provocação de que a sustentabilidade esteja enquadrada no âmbito do discurso polêmico, conforme também ponderei sobre o PIBID; no entanto, o contexto de seu tripé: profundidade, durabilidade e amplitude asseguram que essa é uma temática inscrita no enfrentamento das condições efêmeras da vida moderna. Por isso, a formação inicial deve ser observada dentro do discurso polêmico da sustentabilidade para que seus resultados possam ser tomados fora da concepção descompromissada imposta pelo capitalismo dos estudos.

CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Neste capítulo, apresento os fundamentos da teoria adotada como a base de problematização desta tese de doutorado, a Análise de Discurso de linha francesa difundida por Michel Pêcheux (1938-1983).

Mobilizo a apresentação dos fundamentos da Análise de Discurso, fazendo um percurso sobre as três épocas que deram assentamento a esta teoria, a saber: *AD1-69*; *AD2-75* e *AD3-83*. Para tanto, problematizo a ocorrência destas épocas com base nas contribuições específicas das três áreas que a constituíram: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Fundamentalmente, adotei a teoria da AD para analisar (no Quinto Capítulo) as discursividades de formação inicial dos integrantes durante o período de sua permanência no PIBID.

Antes de explicar as três épocas da AD, convém observar que as elaborações de Michel Pêcheux (1938-1983) sobre a Análise de Discurso revelam a presença de discursividades a partir das datas de seu nascimento e de sua morte. O movimento espiralar destas datas sugere interdiscursos com uma data anterior (o ano de 1938) em diálogo com uma posterior (o ano de 1983). Assim, a posição dos dois últimos números 38 e 83 correspondentes aos anos mencionados apresentam inversões ou reflexões de que o discurso não é dado *a priori*. Há, portanto, campos linguísticos, históricos e psicanalíticos em funcionamento, o que me faz perceber, na AD, os efeitos de sentidos entre interlocutores, os integrantes do PIBID.

Biograficamente, Michel Pêcheux foi um filósofo francês que desenvolveu estudos alinhados às possibilidades de explicações relacionadas aos meios pelos quais o discurso funciona por meio da ideologia, mecanismo adotado para o direcionamento dos sentidos. Por conseguinte, a ideologia mobiliza os discursos resultantes da Formação Ideológica (FI e Fi), da Formação Social (FS e Fs) e da Formação Discursiva (FD e Fd). O contexto maiúsculo e minúsculo destas mobilizações indica que elas transitam pelos campos macros e micros do posicionamento do sujeito, ou seja, do lugar de onde ele manifesta suas discursividades.

A percepção do funcionamento da ideologia pelos discursos do “Outro” (aquele que se manifesta dominante) e do “outro” (aquele que se parece dominado), pode ser percebida, por exemplo, quando observamos o curso de Letras (este poderia ser o grande “Outro”). De outro modo, esse curso também poderia ser o pequeno “outro”, pois é possível percebê-lo

incompetente para a formação inicial sem que houvesse a necessidade de um programa complementar às suas atividades acadêmicas. Nesse caso, o PIBID pode ser o pequeno “outro”, mas também o grande “Outro”). Assim, o efeito espiralar entre o “Outro” x “outro” e “outro” e “Outro” marca o funcionamento do discurso para a percepção de que as bases acadêmicas do curso de Letras são, até certo ponto, autônomas e (in)dependentes.

No quadro 10, abaixo, resumi o contexto e as principais nuances das três fases da AD francesa (PÊCHEUX). Porém, farei explicações mais detalhadas a respeito de cada uma destas três fases da AD, exatamente para que haja condições de compreensão do percurso realizado por Pêcheux quando articulou que o discurso se manifesta no acontecimento de si mesmo.

Quadro 10 – Definição das três fases da Análise de Discurso francesa de linha pecheutiana

AD1 (fase de 1969)	AD2 (fase de 1975)	AD3 (fase de 1983)
Michel Pêcheux (1990 [1969]) problematiza, a partir da Análise Automática do Discurso, a primeira fase dos estudos discursivos destacando que o discurso está centrado na noção de uma maquinaria discursivo-estrutural.	Michel Pêcheux (2014 [1975]) problematiza a segunda fase dos estudos discursivos destacando que a Semântica do Discurso se materializa na percepção das práticas linguísticas ancoradas no eixo sociopolítico-econômico.	Michel Pêcheux (2015 [1983]) problematiza a terceira fase dos estudos discursivos destacando que o funcionamento é quem marca os deslocamentos dos efeitos de sentido em que o sujeito se encontra clivado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na relação de problematização com o objeto de minha tese, o PIBID, considero o sentido da ideologia como o elemento constitutivo do processo científico em que as ideias humanas se relacionam com os sentidos externos dos lugares de enunciação. Desse modo, o sujeito é afetado pelo processo discursivo, seja pela ideologia do lugar de fala ou de onde ele se encontra assujeitado. Por isso, questiono: as discursividades proferidas pelos integrantes do PIBID, conforme analisarei no Quinto Capítulo, evidenciariam ideologias de sujeitos participando de uma formação acadêmica que lhes permitiria vivenciar ações práticas/experimentais para o futuro exercício da docência?

Conforme apresentei no segundo parágrafo deste capítulo, o início de meu percurso sobre a AD se dá por meio de uma breve abordagem sobre a primeira época de sua ocorrência, a AD1-69. Dessa época, as elaborações de Pêcheux tomaram como assentamento as questões inerentes ao rompimento do estruturalismo, paradigma centrado, de certa forma, na exclusão ou na normalização do sujeito pelo descentramento ao cumprimento dos padrões normativos da língua.

Enfrentando os desafios das ciências humanas, a primeira época da AD seguiu os pressupostos de que o discurso se projetava para uma desestabilização da língua, sendo capaz de gerar deslocamentos nos conceitos linguísticos e no sujeito em uso ideológico da língua(gem). Esse viés é percebido, segundo Santos (2010, p. 21), na constatação de que “apesar de não estável, não fechado, não homogêneo, o sujeito aparece como uma unidade, por ser ele controlado por uma formação ideológica que governa também as formações discursivas que o constituem”. Desse modo, o viés da AD1-69, conforme abordou Pêcheux na obra *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, a qual, organizada por Gadet e Hak (1990), favorecer a percepção de que o PIBID é um programa que possibilita a percepção do comportamento ideológico da formação inicial.

Em continuidade à minha mobilização teórica, amplio minha reflexão sobre a AD em referência à sua segunda fase, a AD2-75, a qual foi fundamentada por Pêcheux na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2014). Oportunamente, nesta segunda fase, Pêcheux elabora uma perspectiva de análise centrada no contexto materialista, ou seja, na percepção de práticas linguísticas ancoradas no eixo sociopolítico-econômico. É, portanto, nessa fase que Pêcheux mobiliza o viés da semântica discursiva em duas articulações: o conhecimento científico e o exercício do discurso político.

Conforme expus no segundo parágrafo deste capítulo, a AD toma como elementos principais as contribuições da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise para explicar, na mesma sequência, questões inerentes à língua, ao materialismo histórico e à psicanálise. Nesse contexto, apresento alguns detalhes sobre o modo como a *terceira época* da AD, ou seja, a AD3-83 mobilizou suas concepções. Dessa vez, minha análise está ancorada na obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (PÊCHEUX, 2015), sendo esta a principal mobilização teórica que me permitiu a elaboração da análise e discussão dos resultados do objeto tomado como materialidade de minha tese, o PIBID.

A Análise de Discurso, recortada nos principais trabalhos de Pêcheux, ambos mencionados neste capítulo, aponta para o estudo de elaborações enunciativas proferidas a partir de seus respectivos contextos. Nesse sentido, o recorte de minha análise sobre as discursividades de integrantes do PIBID no processo de formação inicial é problematizado, principalmente, com base nas concepções da “*terceira época – 1980 a 1983, correspondendo à AD3-83*” de Pêcheux. Foi nessa época que ele aprofundou os estudos da AD sob o viés das

discursividades de que o sujeito revela um discurso interpelado pelos efeitos de sentidos constitutivos nos elementos da língua (Saussure), do materialismo histórico (Marx) e da psicanálise (Lacan).

A respeito do elemento língua, o qual é tomado como uma das bases constitutivas da AD, sua fundamentação está alicerçada no *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2006). Nesse curso, a língua é refletida por meio de três grandes áreas: a Gramática, a Filologia e a Gramática Comparada. Oportunamente, estas áreas resultaram na percepção dos estudos no campo da Linguística, a qual busca a percepção das manifestações da linguagem. É, portanto, através da Linguística que se vê o homem fazendo uso da linguagem em suas diversas áreas. Afinal, segundo aponta Saussure (2006, p. 14) as “questões linguísticas interessam a todos que se dedicar a manejar textos”, principalmente porque ela fornece os signos responsáveis ao seu próprio estudo.

Em relação ao materialismo histórico, discursivizado por Karl Marx (2013), Friedrich Engels (2005) e Louis Althusser (1992), é possível identificar a presença de suas marcas nas ideias e nas convicções do sujeito. Notadamente, e para acentuar o contexto do PIBID, objeto tomado como suporte para o estudo da formação inicial, o elemento dessa materialidade é identificado perante a percepção de seus integrantes quando de seu envolvimento com a prática do contexto educacional. Isso ocorre porque estes são interpelados pela ideologia do “vir a ser” professor na educação básica.

Na condição de sujeitos manifestando discursividades, a psicanálise, na linha freudo-lacaniana (FREUD, 1975) e (LACAN, 1999), possibilita o entendimento de que os integrantes do PIBID também elaboram seus discursos sob os sentidos do inconsciente. Desse modo, os discursos são produzidos em meio às práticas sociais que fazem relações entre o real, o simbólico e o imaginário. Assim, o sujeito manifesta seu inconsciente quando faz uso da língua e quando estabelece ligação com o mundo social, que pode ser, por exemplo, o profissional. É, portanto, a partir desses elementos que os integrantes do PIBID, conforme analisei no Quinto Capítulo, discursivizam a respeito das possibilidades de aquisição de saberes profissionais.

Na empreitada de uma formulação discursiva pelo viés do acontecimento, ou em nova história do sujeito, ou ainda da posição-sujeito, o foco da AD da “*terceira época – a AD-83*” de Pêcheux revela um discurso marcado pela Ideologia/ideologia de um sujeito que identifica o funcionamento da língua através dos sentidos *metonímicos* e *metafóricos*, *parafrásticos* e

polissêmicos, que sua forma-sentido mobiliza. Afinal, o PIBID discursiviza não da estrutura de um programa aliado à formação inicial, mas dos amplos funcionamentos de seus efeitos de sentido aos sujeitos que estão obtendo conhecimentos para uma prática pedagógica reflexiva.

No limiar de que o discurso “elabora o trabalho de (des)construção e compreensão do objeto tomado como análise” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 7), as discussões apresentadas na constituição do Quinto Capítulo aprofundam o *acontecimento* da estrutura semântica da língua, ou seja, das estruturas lexicais mobilizadas nas enunciações transcritas de relatórios e de entrevistas em sua condição de “instituição social” para revelar, pela linguagem, as operações condicionantes de interpretações simbólicas, formativas e discursivas. Dizendo de outro modo, a análise realizada sustenta a tese de que a AD “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, e de como ele está investido de significância para si e por outros sujeitos” (ORLANDI, 2006, p. 26).

Em alinhamento discursivo mais específico sobre a AD, o termo “*discursividades*” é analisado sob a concepção de um objeto simbólico/imaginário que mobiliza os efeitos de sentidos e as condições de produção que os interpela. A partir desse ponto, o “*funcionamento discursivo*”, segundo as elaborações de Pêcheux, é analisado por meio de uma “*materialidade*” que mobiliza a Ideologia/ideologia de *enunciação* rumo ao futuro trabalho docente. Para tanto, o objeto simbólico recortado, o PIBID, tem sua análise expandida na contextualização de sua materialidade e na análise de seu funcionamento discursivo de seus respectivos integrantes, os acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína-TO.

Conforme abordei, o sentido discursivo da AD, segundo apontam Caregnato e Mutti (2006, p. 681), revela o sujeito fazendo uso da linguagem em consideração ao campo de sua abrangência. Vejamos como eles a definem:

O *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição o imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681).

No contexto do percurso da exposição teórica que estou problematizando neste capítulo, interessa à AD, no conjunto de suas épocas (AD1-69, AD2-75, AD2-83), a identificação da linguagem como objeto de sua materialidade. Nesse sentido, compreendo que o discurso sobre a formação inicial realizado no espaço do PIBID não se manifesta tacitamente. Há, a ocorrência

de sentidos transitando no eixo estrutural da palavra e pelos mecanismos de movimento que a linguagem oportuniza ao sujeito. Não é, portanto, o fato de existência do PIBID que gera a certeza de uma formação inicial capaz de garantir a qualificação à docência. Antes e após, existe o modo como os seus integrantes mobilizam suas filiações para, a partir delas, expressarem sua posição-sujeito em atos enunciativos. A esse respeito Eni Orlandi (2006), esclarece:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2006, p. 15).

No foco da teoria pecheutiana, é prudente observar os estudos realizados pela pesquisadora brasileira Eni Orlandi em seu trabalho no Laboratório de Estudos Urbanos (LABEUB) da Unicamp. Neste laboratório, as discussões ampliam, de certa forma, o trabalho que esta passou a desenvolver sobre a Análise de Discurso Francesa. Precisamente, suas mobilizações teóricas deram condições, a partir da década de 70, para a realização de estudos do discurso que materializariam a institucionalização da Análise de Discurso Brasileira (ADB). Vejamos:

No Brasil isso se dá já nos anos 70/80 e sem lapso, consistentemente, conjugando-se produção e condições institucionais. Em Campinas, a Análise de Discurso se institucionalizou pelo seu ensino enquanto disciplina – como parte dos currículos de graduação e de pós-graduação, do Instituto de Estudos da Linguagem, especificamente do Departamento de Linguística, o que é aliás a sua marca – ela se representou em programas de pós-graduação e em organismos de pesquisa o que garantiu sua estabilidade institucional e de produção que se implantou fortemente no Brasil todo. (ORLANDI, 2006, p. 15).

No foco do exposto, a proposta de Orlandi (2006) ao estabelecer a ADB convergiu para o aprofundamento da AD de linha francesa por pesquisadores brasileiros empenhados nesses estudos. Cito, por exemplo, além de Orlandi, as pesquisas realizadas por Helena Brandão (2012); Alexandre Soares (2007); Bethania Mariani (1998).

Em contextos parafrásticos, Mariani (1998) pontua que a AD tem como foco aspectos das formações sociais e ideológicos. A respeito disso, esclarece:

O fundador da AD, Michel Pêcheux, propôs articular três regiões do saber: o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações; a linguística, enquanto teoria dos processos não subjetivos de enunciação e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Estas três regiões, ainda de acordo com Pêcheux, são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (MARIANI, 1998, p. 23).

À medida que as relações dos interdiscursos ideológicos se estabelecem pelo movimento das palavras, Soares (2007, p. 183) esclarece que “os sentidos vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora retomando discursos em forma de paráfrase e reproduzindo sentidos, ora em uma disputa acirrada de efeitos discursivos”. Isso possibilita a percepção de que os sentidos discursos podem deixar em questionamento o que estaria da ordem do dito e do não-dito, seja pelos aspectos linguísticos e pelos sentidos de enunciação.

Na perspectiva da análise que farei no Quinto Capítulo, a posição-sujeito, observando os integrantes do PIBID, mobiliza a convocação de nosso olhar para a percepção de suas discursividades são proferidas dos efeitos de suas ideologias e de suas formações discursivas, tendo como principais ênfases a posição histórica, imaginária e psicanalítica a que está assujeitado. A esse respeito, Brandão (2012, p. 67) esclarece:

O sujeito é dividido, clivado, cindido. O sujeito não é um ponto, uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa que não se reduz à dualidade especular do sujeito com seu outro, mas de constitui também pela interação com o terceiro elemento: o inconsciente freudiano. Inconsciente que, concebido como a linguagem do desejo (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu. Essa divisão do sujeito não significa, entretanto, compartimentação nem dualidade.

Considero que as iniciativas destes pesquisadores não buscaram o rompimento das abordagens de Pêcheux. Antes, o foco desse campo de estudo tem propiciado a realização de investigações cada vez mais amplas sobre a AD, caso existente em diversos programas de pós-graduação. Nesse sentido, os estudos da AD têm ganhado força e, conseqüentemente, têm sido objeto de pesquisa de diversos professores e alunos. No PPGL da UFT/Araguaína, por exemplo, há algumas incursões sobre a AD.

As pesquisas realizadas no PPGL já resultaram na defesa de duas importantes teses de doutorado: (i) a primeira, defendida em 2016 e intitulada *Estudo do Registro Acadêmico Convencional e da Escrita Reflexiva: circuito curricular como mediação sustentável através de gêneros no Ensino Médio*, evidenciou o fôlego analítico de Kerlly Herênio; (ii) a segunda, defendida em 2018 e intitulada *A docência no curso de direito e as posturas discursivas frente a minorias* (2018), evidenciou o exitoso percurso analítico de Romualdo Dropa.

De modo alinhado ao contexto da AD, e buscando algumas conjecturas discursivas apoiadas nos trabalhos de Pêcheux e Orlandi, esta tese de doutorado faz uma incursão centrada na análise da funcionalidade discursiva proferida por acadêmicos do curso de Letras da

UFT/Araguaína-TO em contexto de formação inicial, tendo como base de materialidade relatórios e enunciações de entrevistas transcritas.

Na perspectiva de aproximação com a análise apresentada no Quinto Capítulo, aponto a relação que meu objeto de estudo mobiliza no contexto da Análise de Discurso, a qual é vista, primeiramente, pela raiz francesa e descentralizada para a raiz brasileira. Desse modo, e considerando o *corpus* definido no Primeiro Capítulo, ressalto que o analista constitui seu percurso mediante a adoção de determinados dispositivos teórico-analíticos. Na AD, estes dispositivos agrupam-se em: posição-sujeito, interdiscurso, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica, formação imaginária, efeitos parafrásticos/polissêmicos (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2015; FERNANDES, 2008).

As motivações para a realização de pesquisas, cuja base teórica esteja assentada na AD, são de caráter qualitativo em razão do fenômeno discursivo. Isso provoca o desafio de que os estudos do discurso se manifestam, sem controle, nos efeitos de ideologias, de história, de memória, os quais estão assujeitado aos sentidos do já-dito e do não-dito. Nesse contexto, Mariani (1999, p. 108) apontam que “os sentidos das palavras podem mudar conforme a situação em que são usadas e conforme o lugar social ocupado pelo sujeito que fala”.

Fundamentalmente, e além de mobilização dos dispositivos já mencionados, minha análise tem seu jogo discursivo ancorado no dispositivo Formação Discursiva (FD), pois este possibilita a problematização de que os integrantes do PIBID, acionados na posição-sujeito aluno e na posição-sujeito professor, conforme analisei nas SDE e nas SDT do Quinto Capítulo, enunciam efeitos de sentido filiados à ideologia do vir a ser professor na educação básica. Para tanto, e a partir do que a AD pode problematizar, as mobilizações teóricas que apresentei neste capítulo têm como fundamento minha incursão por duas grandes bases de análise, a saber: a) o *objeto discursivo* – em meu caso é o PIBID; b) as *discursividades* – em meu caso foram as de *formação inicial* e de *sustentabilidade*, também percebidas no PIBID.

Finalizarei a produção textual deste capítulo fazendo a apresentação de um percurso geral sobre o que mobiliza e o que quer problematizar a AD. Para tanto, resumi esse percurso, embora ele já esteja mencionado em determinados dispositivos da AD, com base no percurso apresentado pelo pesquisador Cleudemar Fernandes (2008). Será, portanto, com base em seus apontamentos (reconhecendo-os como resultado das leituras teóricas de Pêcheux,

principalmente) que tecerei, no Quinto Capítulo, a análise das discursividades de integrantes do PIBID perante o foco da formação inicial e da sustentabilidade.

A respeito das possibilidades de reflexões discursivas, na condição de objeto da AD, Fernandes (2008, p. 20, grifos no original) pontua sobre a necessidade de compreensão dos seguintes dispositivos:

Sentido: trata-se do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação; nega-se a ideia de mensagem encerrada em si; contesta a imanência do significado;

Enunciação: posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer;

Ideologia: uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual (ou quais) ideologia(s) a integra(m);

Condições de produção: aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso;

Sujeito discursivo: constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.

Estes cinco dispositivos ora conceituados representam, conforme Fernandes (2008) e Orlandi (2015), ambos em leitura de Pêcheux, a percepção da noção de discurso. Isso possibilita, em aplicação da AD ao objeto de estudo desta tese – o PIBID –, a percepção de que as discursividades proferidas estão percorrendo os sentidos de enunciações que não se encerram em si; de que são ditas de lugares sociais, históricos e ideológicos apropriados; de ideologias circunstanciais e históricas; de condições de produção que permitem dizer deste e não daquele lugar, e do sujeito manifestando vozes parafrásticas/polissêmicas, sobretudo por uma ampla heterogeneidade discursiva.

Em reflexões a respeito de sujeito discursivo, tomado como o principal elemento para a produção do Quinto Capítulo, é necessário perceber a ocorrência de determinados dispositivos. A respeito disso, Fernandes (2008) aborda as seguintes definições:

Sujeito: constituído por diferentes vozes sociais, é marcado por intensa heterogeneidade e conflitos, espaços em que o desejo se inter-relaciona constitutivamente com o social e manifesta-se por meio da linguagem.

Polifonia: resulta de vozes oriundas de diferentes espaços sociais e diferentes discursos, sendo elas as bases constitutivas do sujeito discursivo.

Heterogeneidade: formas de presença no discurso das diferentes vozes constitutivas do sujeito. Heterogeneidade não-mostrada (presença implícita de outras vozes

constitutivas da voz do sujeito) e heterogeneidade mostrada (presença explícita de outras vozes, marcadas, na voz do sujeito).

Identidade: plural, fragmentada e marcada por mutabilidade, integra, ao mesmo tempo em que decorre das relações discursivas; logo, trata-se de uma identidade de natureza discursiva, não fixa. (FERNANDES, 2008, p. 35, grifos no original).

Os dispositivos em questão emergem para a percepção de que as enunciações são proferidas na intenção de problematizar o lugar de fala do sujeito. Assim, o sujeito em formação inicial no curso de Letras e integrante do PIBID pode revelar os sentidos e os conflitos dos estudos aos quais se propõem. Esse sujeito, que não é fixo, é interpelado pelos efeitos de sentido da formação discursiva que o desloca da posição-sujeito aluno para o da posição-sujeito professor.

Em reflexões a respeito da Formação Discursiva, Fernandes (2008, p. 48, grifos no original) pontua:

Formação discursiva: Trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em lugar e em uma época específica.

Formação ideológica: É segundo as posições dos sujeitos que os sentidos se manifestam, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Memória discursiva: Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. (p.46)

Interdiscurso: presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva.

Analisar as discursividades de formação inicial exige a realização de movimentos de interpretação dos sentidos da formação discursiva em que o sujeito se encontra filiado. Em meu caso, a análise apresentada no Quinto Capítulo exerce o movimento de percepção do modo como os integrantes do PIBID se apresentam em diferentes suas posições-sujeito. Esse processo nos faz observar, segundo acentua Janaína Senem (2017, p. 26), que “[...]. Pensar em formações discursivas é pensar em diferentes posições-sujeitos, em diferentes formas de inscrição do sujeito, e em diferentes formas de produção de sentido”. Frente a isso, os participantes de minha pesquisa apresentaram indicadores categorizados em sujeitos filiados em posição-sujeito aluno e em posição-sujeito professor. Tais posições-sujeito acentuam, segundo Pêcheux (2014), a identificação de sujeitos interpelados pelas unidades de formações ideológicas e imaginárias apoiadas no interdiscurso de suas discursividades.

A respeito do movimento discursivo da palavra, exatamente porque a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, Orlandi (2015) pontua que a língua deve ser compreendida como uma estrutura em acontecimento. Nesse contexto, vejamos o modo de sua compreensão sobre o discurso:

O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem. Com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...]. Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história. Assim, o discurso é, conseqüentemente, o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2015, p. 15).

Na percepção da compreensão do discurso, a palavra, apesar de estar estruturada lexicalmente, não se limita a um único sentido. Assim, quando o sujeito faz uso da língua ele está produzindo sentidos aos seus discursos e aos dos sujeitos que interpelam suas ideologias discursivas.

O discurso é, portanto, um movimento interdiscursivo. Logo, as discursividades analisadas dos integrantes do PIBID apresentam efeitos discursivos. A respeito do discurso e de seu funcionamento, Orlandi (2015, p. 41) esclarece:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. [...]. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. [...]. As palavras falam com outras palavras. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Conforme ressalta Orlandi (2015, p. 24), a “interpretação é o sentido pensando-se o contexto (as outras frases do texto) e o contexto imediato”. Sendo assim, a análise de determinada materialidade leva em conta os pressupostos de inteligibilidade, interpretação e compreensão. Por isso, e de posse dos dados obtidos nos relatórios e nas entrevistas, apresento minha análise com base no elemento da interpretação.

A “interpretação” é um dos principais pressupostos da AD, porque, segundo aponta Orlandi (2015), favorece ao analista a mobilização de suas análises a partir das questões adotadas para o estudo do objeto escolhido. Desse modo, as mobilizações interpretativas adotadas revelariam outras problematizações, as quais não esgotariam os discursos das análises realizadas porque elas permitiriam, também, outras possíveis interpretações, ou seja, outras análises discursivas.

Conforme expus, a teorização é um dos aspectos mais fundamentais de uma pesquisa. Por isso, as abordagens que constituíram este Quarto Capítulo podem subsidiar os percursos investigativos que apresentei no Primeiro Capítulo, bem como as possibilidades de problematização das discursividades de formação inicial proferidas pelos integrantes do PIBID durante seus estudos no curso de Letras da UFT/Araguaína.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresento meu percurso de análise sobre as *discursividades* possíveis de serem construídas a partir de enunciações (escritas e faladas) pelos integrantes do PIBID. Conforme detalhei no Primeiro Capítulo, esta análise tomou como base as enunciações extraídas de: (i) relatórios de atividades do bolsista; (ii) entrevistas gravadas em áudio, para as quais adotei a metodologia de transcrição livre; no entanto, e para dar cientificidade ao meu trabalho de pesquisador, instituí um quadro adaptado de Leite (2015) para a marcação das transcrições, bem como para realçar certos modos enunciativos de minhas análises.

Estruturalmente, este capítulo está subdividido em três tópicos. Apresento, no primeiro tópico, uma retomada aos objetivos norteadores de minha tese com a finalidade ressaltar a relação dos mesmos com discursividades problematizadas. Em seguida, no segundo tópico, apresento a análise dos recortes enunciativos (descritos no Primeiro Capítulo) extraídos de relatórios de atividades do bolsista e denominados de Sequências Discursivas Escritas (SDE), os quais compõem os subtópicos norteadores das entradas analíticas às respectivas discursividades escritas. No terceiro tópico, apresento a análise das enunciações obtidas quando da realização das entrevistas, as quais foram gravadas em áudio e denominadas de Sequências Discursivas Transcritas (SDT), sendo estas, também, categorizadas em subtópicos norteadores das entradas analíticas às respectivas discursividades transcritas.

Conforme abordei no Primeiro Capítulo, minha análise está centrada nos pressupostos da Análise de Discurso (AD) porque toma o texto como elemento em funcionamento discursivo (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2015). Isso se dá, segundo Indursky (2017, p. 77), porque o texto é visto “como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece não só o contexto, mas também amplas relações com outros textos e com outros discursos”. Nesse sentido, os recortes enunciativos extraídos dos relatórios e das entrevistas, e oportunamente categorizados em SDE e em SDT, fornecem a percepção das discursivizações ligadas ao significante elaborado pelo tecido linguístico.

Especificamente, mobilizo em minha análise os dispositivos fundantes da AD: posição-sujeito, interdiscurso, memória discursiva, formação discursiva e efeitos parafrásticos e polissêmicos (PÊCHEUX, 2015 [1983]; ORLANDI, 2015; FERNANDES, 2008).

Conforme mencionei no Quarto Capítulo, e no qual expus os fundamentos teóricos da AD de linha francesa, minha análise mobiliza o dispositivo Formação Discursiva (FD) como o elemento analítico das discursividades dos integrantes do PIBID na posição-sujeito aluno (na condição de acadêmicos do curso de Letras) e na posição-sujeito professor (na condição de sujeitos participantes de um programa que lhes provoca ao jogo discursivo das formações ideológicas da posição docente em que se encontram inscritos).

A tessitura deste Capítulo denota que o trabalho do analista resulta de uma profunda análise da unidade constitutiva do texto. Nesse sentido, e conforme aponta Orlandi (2006), o analista faz um percurso de chegada ao objeto discursivo. Essa chegada é a interpretação dos sentidos que o texto está mobilizando. Afinal, o texto não se projeta por meio de uma linguagem transparente, pois há o que está dito frente ao não-dito. Vejamos a delimitação desse foco:

O analista fará então o seguinte percurso: Em um primeiro passo da análise, ele toma o material bruto linguístico como tal (o *corpus*, os textos) e por um primeiro lance de análise ele procederá à de superficialização desse material, sua de-sintagmatização. Obterá assim o que chamamos o objeto discursivo. O objeto discursivo corresponde ao material analisado, mas já resulta de um passo de análise. Nele já começamos a pressentir o desenho das formações discursivas que presidem a organização do material. Em um segundo passo da análise agora o analista trabalha sobre o objeto discursivo procurando determinar que relação este estabelece com as formações ideológicas. (ORLANDI, 2006, p. 16-17).

Com base nos elementos constitutivos do percurso apontado por Orlandi (2006), o material utilizado como ponto de análise – os relatórios e as entrevistas – indica que o pesquisador toma a AD para, a partir dela, problematizar o trânsito analítico das ideologias, das posições-sujeito e das formações discursivas dos participantes da pesquisa realizada e das de si próprio pelo fato de observar seu objeto de estudo como um mecanismo mutável, ou seja, carregados de ditos e não-ditos.

O discurso, seja ele proferido em registros escritos ou em registros transcritos implica, de modo discursivo, a percepção de que o sujeito discursivo é afetado pela polissemia da linguagem. Para tanto, e conforme aponta Herênio (2016, p. 158), “o discurso é resultado do dizer algo por um sujeito em determinada circunstância e em uma Formação Discursiva de um contexto social e histórico implicado em uma ideologia”. Desse modo, as discursividades analisadas nos tópicos e subtópicos de cada SDE e de cada SDT, respectivamente, emergem de discursos não cristalizados ou do qual os sujeitos enunciadore não detêm o controle, pois eles são proferidos, inconscientemente, do contexto de ideologias, de posições-sujeito, e das Formações Discursivas em que se inscrevem sob o efeito espiralar.

No contexto exposto, e no funcionamento discursivo de uma pesquisa que me possibilitou a conclusão do doutorado em Letras pelo PPGL/UFT/Araguaína-TO, faço emergir minha voz individualizada assumindo a posição-sujeito de um pesquisador que se identificou ideológica e profissionalmente com o objeto que me permitiu a escrita desta tese, o PIBID. Ancoro-me, portanto, em minhas memórias discursivas para ressaltar minha compreensão sobre a execução do PIBID pelo curso de Letras da UFT na escola-campo, destacando que ele pode vir a ser considerado um dos programas imprescindíveis à formação inicial.

5.1 A respeito da problematização do PIBID e dos objetivos da pesquisa

Neste tópico, retomo, conforme apresentei na Introdução, a problematização do PIBID e os objetivos norteadores da pesquisa que me possibilitou a tessitura desta tese. Revisito, para fins de uma percepção didático-metodológica da investigação que propus, a definição de minha problematização no eixo de seus três questionamentos, a saber: (i) quais experiências o PIBID oportuniza aos seus integrantes durante os estudos da formação inicial, aqui consideradas como objeto qualificador de sua futura/provável atuação docente? (ii) os saberes adquiridos apresentam condições de sustentabilidade das atividades ligadas aos estudos literários e linguísticos que os professores realizarão durante o exercício da docência em escolas da educação básica? (iii) os discursos proferidos sobre a formação inicial podem subsidiar a perspectiva de sustentabilidade do próprio PIBID?

Conforme afirmei na parte inicial deste Capítulo, as discursividades materializadas nos relatórios e nas entrevistas foram analisadas no eixo da compreensão e da interpretação, ou seja, na perspectiva do analista que busca compreender o sujeito falando diante de suas condições de produção, pois esta investigação, que é de cunho qualitativo, busca a percepção das discursividades de sujeitos falando de lugares formativos e para lugares de sua futura atuação profissional. Para tanto, ressalto que as análises dos tópicos e subtópicos de cada SDE e de cada SDT tomam os integrantes do PIBID como sujeitos constituindo seus discursos pela posição-sujeito aluno e pela posição-sujeito professor a partir de seus respectivos lugares de formações discursivas.

Na linha de um foco mais detalhado, retomo os objetivos de minha investigação para referenciar que eles buscaram, especificamente: (i) analisar e problematizar as discursividades

das ações registradas em relatórios e em informações colhidas de entrevistas com integrantes do PIBID (acadêmicos do curso de Letras e professoras responsáveis pelo PIBID na escola da educação básica e na UFT); (ii) identificar as contribuições do PIBID para o contexto do planejamento pedagógico, por meio de atividades de leitura e de produção textual e, ainda, para a sustentabilidade do trabalho docente na educação básica; (iii) problematizar se as práticas formativas executadas no PIBID podem subsidiar o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação básica.

A motivação de minha revisitação aos objetivos da pesquisa ocorreu porque eles fundamentam a base da análise que problematizarei nos tópicos a seguir. Oportunamente, ressalto que as discursividades de formação inicial mencionadas em cada SDE e em cada SDT seguem pressupostos da *interpretação* da materialidade referenciada no Primeiro Capítulo.

Os fundamentos da análise de discurso mobilizados estão ancorados nos pressupostos da enunciação (BENVENISTE, 2006 [1970]), uma vez que as discursividades transcritas dos participantes da pesquisa resultaram de entrevistas pela participação no PIBID.

Conforme abordei no Quarto Capítulo, os procedimentos de análise estão alicerçados no campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, com ênfase na AD3-1983, fase em que Pêcheux toma o discurso sobre o eixo acontecimento.

Finalmente, e para iniciar a materialidade que constitui este capítulo, sirvo-me da terminologia *discursividades*, termo adotado para subsidiar as enunciações proferidas pelos integrantes do PIBID. É a partir dela que fundamentarei minha análise com base nas categorias: (i) *discursividades de formação inicial* e (ii) *discursividades de sustentabilidade do PIBID*. Esta primeira categoria fundamentará, nos tópicos e subtópicos que o constituem, as análises deste capítulo. Por conseguinte, e para uma discussão a respeito da sustentabilidade do PIBID, esta segunda categoria fundamentará a abordagem do Sexto Capítulo. De modo geral, a terminologia e as categorias elencadas subsidiam as análises de cada SDE e de cada SDT.

5.2 Discursividades de formação inicial em Sequências Discursivas Escritas

Antes de iniciar a análise deste tópico, apresento um breve recorte sobre as atribuições dos alunos-bolsistas definidas no Manual do PIBID na intenção de ressaltar o modo como elas

discursivizam sobre o porquê da contribuição deste Programa à formação inicial. Especificamente, as atribuições dos integrantes do PIBID são assim definidas:

São atribuições dos alunos-bolsistas:

- a) exercer suas tarefas, conforme plano de trabalho elaborado juntamente com o coordenador de área;
- b) dedicar-se 12 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;
- c) manter endereço residencial e telefones atualizados com a Coordenação de Área;
- d) entregar ao coordenador de área, no início de cada semestre, o comprovante de matrícula e seu horário de aulas;
- e) participar de reuniões pedagógicas;**
- f) realizar diagnósticos na escola (dificuldades, infraestrutura, necessidades);**
- g) participar de oficinas para elaboração de material didático-pedagógico;**
- h) elaborar diários de campo, a partir das experiências na escola;**
- i) elaborar relatórios trimestrais e encaminhá-los à Coordenação de Área;**
- j) realizar oficinas com os alunos e os professores da escola;**
- k) participar de eventos científico-culturais e, obrigatoriamente, do Seminário de Programas da UFT com o objetivo de divulgar os conhecimentos adquiridos durante o PIBID;
- l) atender às demandas que vierem a ser exigidas pela coordenação de área para o bom desempenho do projeto;
- m) manter coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a 5,0 (cinco);
- n) atentar-se à utilização do português padrão quando se tratar de comunicação formal do programa;
- o) informar imediatamente ao coordenador qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- p) sistematizar e registrar as atividades em portfólio (UFT, 2014, p. 10, grifos nossos).

De modo geral, as atribuições epigrafadas discursivizam sobre a relevância de se conhecer e vivenciar a prática pedagógica durante os estudos da formação inicial. Assim, e conforme grifadas das alíneas “e” até “j”, o PIBID possibilita que seus integrantes realizem um conjunto de atividades dentro do foco pedagógico. Assim, elas são realizáveis porque oportunizam a percepção do modo como se organizam e como são realizadas as reuniões pedagógicas na educação básica.

Sob prováveis avanços nos discursos pedagógicos, as atribuições ora definidas fornecem condições para se observar a estrutura das escolas e as suas ligações com os padrões de qualidade exigidos pelos órgãos escolares, inclusive os do MEC. Amplamente, essas atribuições possibilitam a realização de oficinas para a elaboração de materiais didáticos que atendam as atividades docentes, além de oportunizar aos alunos-bolsistas, que aqui os identificamos por integrantes do PIBID, a elaboração de relatórios das atividades realizadas.

No contexto das atribuições mencionadas, entendo que as *discursividades* sobre a formação inicial do professor podem ser efetivadas por meio de vivências pedagógicas oportunizadas pelo PIBID. Na perspectiva de realçar o porquê dos pressupostos pedagógicos

do curso de Letras da UFT e do PIBID, na condição de suporte, é necessário compreender, segundo aborda Nóvoa (2003, p. 5), que “a Universidade tem o papel de atuar na formação de professores, mas essa bagagem só adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”. Com base nesta afirmação é possível inferir que os objetivos de execução do PIBID estão direcionados a possibilidades de realização de experiências e de reflexões sobre o fazer pedagógico.

No sentido das reflexões apontadas por Nóvoa (2013), considero que os integrantes do PIBID podem adquirir conhecimentos sobre e para a prática pedagógica porque são condicionados aos lugares discursivos para vivenciar o planejamento escolar, realizar oficinas de estudo, conhecer a realidade escolar e elaborar relatórios de suas experiências. É, portanto, com base nessas reflexões, e sob a linha da AD, que me aproprio de recortes enunciativos escritos, os quais nomeei de SDE (Sequências Discursivas Escritas), para tecer as análises constitutivas do segundo tópico e dos subtópicos deste Quinto Capítulo.

Conforme apontei no Quarto Capítulo, quando abordei os fundamentos da AD, minha análise segue os pressupostos dessa base teórica porque tomei o texto, na condição de enunciações escritas e transcritas, para problematizar o modo como o PIBID se apresenta no contexto dos acontecimentos discursivos (PÊCHEUX, 2015 [1983]). Grosso modo, as enunciações extraídas dos relatórios revelam que a AD toma o texto como uma linguagem não transparente. Assim, o texto é um funcionamento discursivo porque aponta os deslocamentos do sujeito por meio de suas formações discursivas e ideológicas. A respeito disso, Orlandi (2015) discursiviza que a linguagem não é transparente.

Nas concepções teórico-investigativas de Fernandes (2008, p. 15), os efeitos discursivos não são transparentes porque “[a]nalisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. [...], pois, os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução”. Isso se dá porque a palavra, que é discurso, busca encontrar significados atrelados ao seu tecido social. Por esse motivo, o trabalho do analista reside em problematizar o que o texto significa, ou seja, analisar o que o texto, que é discurso, está dizendo em seu funcionamento, principalmente em razão dos sentidos ideológicos, simbólicos e imaginários nele proferidos.

Com base no contexto das atribuições definidas pelo PIBID, e na percepção de que o discurso expressa a palavra em movimento, teço minha análise, com base nos fundamentos

teóricos da AD (destaco aqui os dispositivos: posição-sujeito, formação discursiva e ideologia), tendo como principal elemento de interpretação as *discursividades* de formação inicial proferidas em enunciações escritas dos integrantes do PIBID em Letras da UFT/Araguaína-TO.

Destaco que apresentei os fragmentos extraídos das discursividades dos integrantes do PIBID em SDE porque eles resultaram da produção de relatórios com critérios definidos pela CAPES, agência responsável por este programa nas IES. De modo específico, cada SDE contempla um item relacionado às partes que integram os relatórios. Sendo assim, organizei as SDE deste tópico, abordando-as em subtópicos, na seguinte ordem: a) sobre os objetivos pedagógicos do PIBID; b) sobre o trabalho pedagógico realizado no PIBID; c) sobre os estudos e atividades literárias no PIBID; d) sobre a elaboração de planos de aula do PIBID.

Em contextualização aos elementos definidos no Primeiro Capítulo, agrupei, metodológica e didaticamente, as SDE extraídas dos relatórios produzidos no período de 2016 a 2017 para a constituição textual dos subtópicos que tematizam a terminologia *discursividades* e suas relações com a categoria *discursividades de formação inicial*.

5.2.1 Discursividades sobre os objetivos pedagógicos do PIBID

Criteriosamente, este primeiro subtópico contempla o registro das enunciações escritas sob a denominação SDE-1. Nesse sentido, meu percurso analítico está concentrado na problematização dos objetivos pedagógicos do PIBID, juntamente com suas perspectivas de apoio ao futuro exercício da docência.

Os fragmentos das enunciações escritas resultaram de recortes dos objetivos apresentados nos relatórios dos integrantes do PIBID, os quais estão identificados por PFI. Para tanto, um dos meus primeiros movimentos de análise tomaram como base o seguinte questionamento: o que procuram discursivizar os fragmentos das enunciações escritas dos integrantes do PIBID sobre os objetivos dos relatórios por eles produzidos?

O contexto dos fragmentos das enunciações escritas extraídas dos relatórios dos integrantes do PIBID possibilita a percepção do funcionamento de suas discursividades em decorrência da não transparência da linguagem. Assim, as palavras, ou de modo mais amplo, as discursividades tomadas como objeto de análise transitam por efeitos discursivos internos e

externos aos seus campos ideológicos. Sendo assim, e ao que observei ao longo dos estudos dos relatórios, as enunciações de PFI-1, ganham, por exemplo, efeitos de sentido de Formação Discursiva (FD) porque os sentidos não estão nas palavras, mas aquém e além delas (ORLANDI, 2015). Vejamos alguns fragmentos das discursividades proferidas pelos integrantes do PIBID:

SDE-1: sobre os objetivos pedagógicos do PIBID

*O presente relatório **tem como objetivo mostrar que as atividades desenvolvidas** tiveram como foco as ações de **incentivar** a leitura e a interpretação de texto, **realizar** oficinas de leitura e produção de textos literários e **desenvolver** projetos de leitura e de formação do leitor literário.*

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-1, grifos nossos)

*Esse relatório objetiva **apresentar as atividades realizadas pelo Pibid-Letras/Araguaína**. Com o foco em **desenvolver atividades para a formação de professores**, o grupo reuniu-se para estudos teóricos na Sala H27 da UFT/Cimba. Nesse encontro houve o planejamento de atividades, **tendo como foco o letramento literário**.*

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-2, grifos nossos)

*O presente relatório foi produzido como o objetivo de **registrar as atividades desenvolvidas no PIBID**. O mesmo é referente aos relatos dos **estudos e interações realizadas nas reuniões de planejamento das aulas** que seriam realizadas na unidade escolar.*

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-3, grifos nossos)

*O presente relatório tem como objetivo **apresentar as atividades desenvolvidas no PIBID como forma de aprimorar atividades para a formação de docentes**, pois os discentes participantes **caminham para ser uma geração de professores ainda melhores e com uma bagagem ainda maior** e proporcionada pelo projeto de iniciação à docência.*

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-4, grifos nossos)

*Este relatório tem por objetivo discorrer sobre as **atividades desenvolvidas no PIBID**, abordando o que foi trabalhado, principalmente para **detalhar como foram realizadas as reuniões semanais e as experiências obtidas em âmbito escolar**.*

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-5, grifos nossos)

A mobilização de um dizer e não de outro, ou de dizeres internos ao contexto em que o sujeito transita (os integrantes do PIBID são sujeitos que proferem dizeres da vivência escolar) ou do externo que o observa (os integrantes do PIBID são sujeitos que observam o fazer pedagógico na escola), potencializam o campo de análise à compreensão de discursos resultantes da filiação do sujeito em determinada posição discursiva. Isso implica, de modo discursivo, olhar o funcionamento da palavra ao sentido da ideologia que o (sobre)determina. Assim, quando um discurso é proferido há em seu contexto o efeito da FD mobilizada. Por isso, há, portanto, um dito que parece representar algo, porém, em razão de seu posicionamento ou deslocamento discursivo ocorre outro dizer.

Conforme apresentadas por PFI-1, na SDE-1, as expressões verbais “incentivar, realizar e desenvolver” buscam destacar os objetivos do relatório produzido como registro das atividades realizadas no PIBID. Isso denota, segundo o contexto das definições teóricas de Orlandi (2015), que estes verbos são, também, palavras que falam de si, consigo e com outras palavras. Assim, esse sujeito se manifesta inscrito em dizeres eclodindo em outros dizeres, o que possibilita a percepção de seu funcionamento discursivo.

É possível compreender, com base nos verbos destacados, que PFI-1 proferiu enunciações de um sujeito discursivo que estaria filiado aos efeitos de sentido da sustentabilidade (HARGREAVES; FINK, 2007) de um Programa que parece se mostrar imbuído de motivações para a realização de práticas pedagógicas inovadoras. Com isso, compreendo que o relatório deste integrante foi produzido para esclarecer e tornar evidente a relevância das atividades destinadas ao incentivo à leitura, pois a partir das três expressões verbais destacadas foi possível inferir que as práticas pedagógicas tiveram como eixo principal a execução de “projetos de leitura e de formação do leitor literário”. Isso denota, acompanhando os fundamentos literários de Cosson (2007), a compreensão de que os relatos das atividades literárias desenvolvidas endossam as respostas obtidas nas entrevistas, conforme ainda veremos neste Capítulo.

O posicionamento enunciativo de PFI-1 sugere a percepção de seu deslocamento da posição-sujeito aluno (na condição de acadêmico ao curso de Letras) para a provável posição-sujeito professor em formação inicial. Ideologicamente afetado pelas experiências pedagógicas, o deslocamento realizado faz emergir os sentidos da Formação Discursiva almejada. Assim, ao se manifestar interessado na continuidade de execução das experiências em sala de aula, PFI-1 assume o lugar discursivo de interpretação do modo como ele está sendo capacitado pelo PIBID.

No contexto do que proferiu PFI-1, as enunciações de PFI-2 indicam que os relatórios foram produzidos com o objetivo de “apresentar as atividades realizadas pelo PIBID”. Notamos, portanto, a filiação ideológica deste integrante ao sentido das atividades atribuídas no Edital do PIBIB (UFT, 2014). Isso provoca o entendimento de que a filiação ideológica dos participantes do PIBID, quando da execução de práticas pedagógicas, está centrada em “desenvolver atividades para a formação de professores”, e para a prática do “letramento literário”. Desse conjunto enunciativo, compreendi que o PIBID produziu noções de

significações de suas principais finalidades, como no exemplo, quando discutiu sobre o ensino do letramento literário. Desse modo, e conforme mobilizamos no Segundo Capítulo, as concepções sobre a teoria do letramento literário podem ser consideradas como um dos eixos norteadores da formação inicial do curso de Letras da UFT/Araguaína.

Nas enunciações de PFI-3, o discurso possibilita a identificação de relatórios que foram produzidos com o objetivo de registrar as “atividades desenvolvidas no PIBID”. Notadamente, tais atividades foram discursivizadas de lugares filiados aos aspectos ideológicos da formação inicial. Afinal, o recorte discursivo de PFI-3 profere o registro de informações resultantes dos “estudos e interações realizadas nas reuniões de planejamento das aulas” do PIBID.

No contexto da FD, a posição-sujeito professor de PFI-3 possibilita a percepção de seu preparo ao exercício da docência. Isso porque os discursos que este proferiu sobre os estudos e as interações nas reuniões eram tomados como subsídios aos atos de saber planejar aulas, as quais serão objeto de prática pedagógica. Nesse sentido, os fragmentos extraídos do relatório deste integrante denotam o registro de uma tessitura percorrendo sentidos polissêmicos ao contexto das atribuições exigidas pelo PIBID.

As discursividades de PFI-4 revelaram acentuados efeitos de formação inicial, pois seu relatório contemplou o registro de informações produzindo dizeres para as ressignificações das “atividades desenvolvidas no PIBID como forma de aprimorar atividades para a formação de docentes”. Isso sugere, na linha da AD, que as atividades do PIBID discursivizam a respeito de projeções ao futuro exercício da docência. Está potencializado, nessa discursividade, que os integrantes do PIBID são acadêmicos que estão adquirindo saberes necessários à ocupação da posição-sujeito professores.

Em meio ao contexto do que representa a FD para o futuro trabalho na docência, o discurso de PFI-4 provoca a reflexão de um sujeito que se mostra filiado a uma narratividade exitosa sobre a profissão professor. Essa vertente pode ser observada quando este profere afirmativas de que os integrantes do PIBID “caminham para ser uma geração de professores ainda *melhores* e com uma bagagem ainda maior”. Dessa afirmativa, mobilizo alguns questionamentos buscando compreender o que significa a adjetivação “melhor”. A isso, pergunto: o que significa ser uma geração de “melhores” professores? Compreendo, sem o critério da rigidez lexical, que essa adjetivação é proferida para discursivizar os prováveis percursos da profundidade pedagógica a ser vivenciada.

O foco pedagógico em que se projeta o PIBID permite compreender, também, que a motivação da filiação ao adjetivo “melhor” não subestima o desempenho dos atuais profissionais; no entanto, o preparo pedagógico desses professores em formação inicial faz com que eles vivenciem práticas pedagógicas, talvez, mais alinhadas à realidade escolar. Além disso, sugere que esta vivência pedagógica, apesar de ser nova e de fornecer novas possibilidades de atuação em sala de aula, possa contribuir, de certo modo, o melhor avanço do processo de ensino e de aprendizagem.

Os registros extraídos das enunciações escritas de PFI-5 possibilitam a percepção de que seu relatório foi produzido com o objetivo de “detalhar como foram realizadas as reuniões semanais do PIBID”. O funcionamento discursivo do campo verbal “detalhar” provoca o deslocamento de algo que não seria automático. Assim, o não-dito nesse lexema possibilita a compreensão de que as atividades do PIBID se organizam pela realização de momentos de estudo e de planejamentos, efetivamente organizados/sistematizados às suas finalidades.

O sujeito PFI-5 inscreve-se na posição ideológica de um integrante que externaliza o modo como ocorreu a organização das atividades. Além disso, testemunha do modo elas possibilitaram a realização de experiências no “âmbito escolar”. Fundamentalmente, esse sujeito ocupa o lugar discursivo da escrita de um relatório que narrativizou as atividades do PIBID como oportunidades indispensáveis à realização de práticas pedagógicas.

O contexto de minha análise sobre este primeiro agrupamento enunciativo, a SDE-1, fundamenta a problematização de que as discursividades dos integrantes do PIBID estão centradas em noções perceptíveis sobre o fazer pedagógico. Afetado pela compreensão do modo como se prepara e se executa a aula, a posição-sujeito professor, resultado da posição-sujeito aluno, pode estar sendo realizável. Afinal, o modo como essa discursividade se manifesta pode conferir a este integrante o sentido de seu deslocamento a esta FD.

O modo como PFI-5 deixa enunciar suas discursividades favorece a percepção de que os relatórios decorrentes de sua participação no PIBID foram produzidos para externalizar objetivos pedagógicos. Desse modo, o relatório de PFI-5 deixa transparecer sentidos de produções textuais não limitadas à formalidade técnica. Antes, e sem o critério da rigidez lexical ou estrutural, suas enunciações podem expressar sua filiação ideológica, ou seja, sua identificação ao trabalho docente. Afinal, estes relatórios deixam transparecer o modo como foram realizadas as experiências pedagógicas do PIBID.

A tessitura de relatórios apresentando os objetivos de suas finalidades fazem ligação com outros contextos. Nesse sentido, e conforme analisarei na SDE-2, os integrantes do PIBID produziram relatórios narrativizando o modo de execução de suas atividades.

5.2.2 Discursividades sobre o trabalho pedagógico realizado no PIBID

Neste subtópico, apresento meu percurso de análise sobre o trabalho pedagógico realizado no PIBID com base nas discursividades registradas na SDE-2. Destaco que este segundo agrupamento enunciativo apresenta relação com as discursividades da objetividade analisada na SDE-1 ao fornecer percepções do modo como eram sistematizadas as ações pedagógicas do PIBID. Vejamos, portanto, a composição da SDE-2:

SDE-2: sobre o trabalho pedagógico realizado no PIBID

O trabalho que realizamos no PIBID revela que o nosso compromisso como bolsistas é crer que a educação, mesmo com todos os impasses desfavoráveis, ainda transforma a realidade de muitos brasileiros, pois somos também resultado dessa transformação. O PIBID nos proporciona uma visão mais ampla da realidade educacional, e também para que possamos colocar em prática tudo aquilo que adquirimos na Universidade. Ele nos dá liberdade de expressão e nos prepara em teoria e prática para sermos bons profissionais.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-1, grifos nossos)

As leituras teóricas deram embasamento para a realização dos trabalhos em sala de aula. Conhecendo um pouco do trabalho no ensino fundamental, percebo que grande parte das teorias já são trabalhadas pelos professores em suas aulas, utilizando de várias estratégias para conquistar a atenção dos alunos e a vontade de aprender.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-2, grifos nossos)

As atividades que realizamos durante este semestre fizeram com que eu adquirisse uma percepção mais ampla do processo pedagógico. Cada aula planejada e cada conteúdo ministrado era bem acolhido pelos alunos. Por isso, considero que o PIBID nos deu uma clara noção sobre nossos objetivos de sermos futuros professores na educação básica. Esse programa foi, portanto, uma experiência ímpar em minha caminhada acadêmica.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-3, grifos nossos)

A cada encontro nós saíamos com uma bagagem imensa de saberes, pois o PIBID nos proporcionou experiências enriquecedoras que iremos levar por toda a nossa vida e igualmente para uma boa qualidade em nossos trabalhos como futuros profissionais, em que vamos formar pessoas para o mundo. Vejo que o PIBID como um ótimo programa para quem vai trabalhar na educação básica.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-4, grifos nossos)

Esse trimestre foi marcado por boas leituras, grandes aprendizados e também por mudanças. Certamente, o PIBID é um programa que enriquece muito o acadêmico e dá motivação para querer se tornar um bom professor futuramente. A troca de conhecimento que ocorre entre os alunos e o bolsista é algo essencial na construção

da prática docente. Não há dúvidas que o PIBID possibilita grandes experiências e aprendizados para seus participantes.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-5, grifos nossos)

De modo geral, as enunciações dos integrantes do PIBID apresentadas na SDE-2 possibilitam a identificação do modo como eles realizavam suas atividades de estudos e de perspectivas para o trabalho na educação básica.

No contexto de filiação a uma Formação Discursiva que os capacitasse ao exercício da docência, as discursividades de PFI-1, apresentadas no primeiro fragmento da SDE-2, remetem à percepção de que o processo acadêmico do curso de Letras da UFT/Araguaína pode ser considerado o principal responsável pela transformação da realidade social. Fundamentalmente, seu discurso acentua que o PIBID oportuniza o conhecimento detalhado do processo educacional. Assim, a discursividade deste integrante sugere que a educação deve ser considerada como um dos acentuados mecanismos de avanços sociais.

O discurso de PFI-2 é, para mim, uma nuance de compreensão e de observação de que os resultados do PIBID, inclusive os divulgados por meio de relatórios, de eventos ou até de mesmo de trabalhos de conclusão de curso, como é o caso do trabalho monográfico da acadêmica Lourrane (2017) que apresentei no Segundo Capítulo. Em seu trabalho monográfico há notoriedade de que o PIBID oportunizou novos sentidos ao percurso acadêmico.

A noção da posição-sujeito professor proferida nas enunciações de PFI-2, na SDE-2, sugere a percepção de um conhecimento sistematizado sobre o trabalho em sala de aula. Este integrante possibilita, em seu discurso, uma provável sustentabilidade do trabalho pedagógico realizado no PIBID. Tal compreensão resulta da observação que os estudos teóricos dão suporte às atividades realizadas em sala de aula. Isso ocorre porque as atividades do PIBID decorrem de um amplo embasamento teórico.

De modo específico, a discursividade por PFI-2 a respeito da metodologia do trabalho pedagógico pode ser vista sob o critério de uma formação inicial filiada ao que se espera de um trabalho desenvolvido em sala de aula. Ao que notei, PFI-2 testemunha que o trabalho pedagógico realizado no PIBID pode estar centrado na execução de estratégias que despertem o interesse dos estudantes da escola básica para um envolvimento mais acentuado com os estudos. Apesar de um discurso que se mostraria transparente, esse modo de dizer é atravessado por FD que podem estar ou não efetivando essa visão formativa.

O fazer pedagógico executado nas atividades do PIBID sugere que as discursividades de PFI-3, também constante na SDE-2, se sejam observadas sob a percepção de como se efetiva o exercício da docência. Notadamente, sua posição-sujeito professor se manifesta ao ponderar que o PIBID permitiu a definição de um olhar criterioso, bem com uma “percepção mais ampla do processo pedagógico”. Em decorrência disso, PFI-3 discursiviza de lugar e de uma posição assumindo uma noção mais centrada a respeito das possibilidades de atuação na docência da educação básica.

Conforme analisei, as discursividades de PFI-1, PFI-2 e PFI-3, evidenciam a posição-sujeito professor sendo construída pelos efeitos de sentido do trabalho pedagógico construído pela participação no PIBID. Nesse foco, as filiações ideológicas das discursividades mencionadas por estes três primeiros integrantes apresentam ligações com as enunciações de PFI-4 ao revelar, implicitamente, o funcionamento pedagógico do PIBID, pois este disse ter obtido dos estudos realizados uma “bagagem” de saberes. Ideologicamente, a forma-substantiva “bagagem” parece indicar a sustentabilidade do PIBID, principalmente ao contexto de seu sustentável tripé: amplitude, durabilidade e profundidade. Desse modo, as discursividades de PFI-4 podem ser observadas sob um discurso gerando efeito de preparo acadêmico em decorrência de um deslocamento otimista durante os estudos de formação inicial.

Na perspectiva de apresentação de um ponto de passagem para a SDE-3, meu percurso analítico pela SDE-2 deixa compreender que as enunciações de PFI-5 sugerem que o PIBID está sendo executado no curso de Letras como mecanismo substantivo de “enriquecimento” e de “motivação”. De modo reflexivo, compreendo que os dois substantivos epigrafados acentuam o discurso almejado por PFI-5, quando enuncia “querer se tornar um bom professor no futuro” e, por em extensão, aos que posteriormente possam participar do PIBID.

Pedagogicamente afetado pelos discursos de ter recebido o suporte necessário ao trabalho docente, as discursividades que a enunciação de PFI-5 produz deixam transparecer que sua participação no PIBID resultou na vivência de experiências que não se efetivariam apenas pela regularidade do processo acadêmico do curso de Letras. Desse modo, os saberes pedagógicos adquiridos na escola-campo do PIBID podem ser considerados relevantes para a consolidação dos objetivos da formação inicial.

Frente ao que apresentei na delimitação dos caminhos metodológicos da pesquisa, quando abordei os aspectos conceituais da institucionalização do PIBID, no Segundo Capítulo,

minha compreensão a respeito dos fragmentos constitutivos da SDE-3 compõe-se de uma análise que parece estar consagrando a problematização das discursividades proferidas a respeito da formação inicial.

Desse modo, é oportuno destacar que o PIBID surgiu para direcionar caminhos pedagógicos aos seus integrantes, além de os nortear no processo de aprendizagem durante sua formação inicial. Desse modo, compreendo que as discursividades dos integrantes do PIBID os ajudam na percepção das FD em que estão filiados. Ideologicamente, o PIBID possibilita a identificação de que a execução de seus estudos está centrada no preparo ao trabalho pedagógico. Assim, a filiação ideológica do “vir a ser professor”, ou à perspectiva de atuar na docência da educação básica, pode estar em vias de consolidação, tão logo estes acadêmicos concluem o curso de Letras.

Os significados do percurso que fiz na análise das discursividades agrupadas na SDE-1 e na SDE-2 potencializam o modo como continuarei minha problematização a respeito, por exemplo, dos estudos e das atividades literárias realizadas no PIBID. Afinal, é possível afirmar que o objeto investigado é resultado do já-dito e do não-dito (ORLANDI, 2015).

Ao exposto, o percurso de minha análise é da ordem de que o que dizemos chega a falhar. E essa falha é porque não controlamos o discurso. Ora ele sai de um específico lugar de fala, ora ela atravessa ou é atravessado pelas falas de outros e, inclusive, atravessando outros lugares. Desse modo, minha discussão sobre o PIBID não seria diferente, principalmente, porque minha investigação na linha da AD toma os dizeres para, a partir deles, perceber o funcionamento de outros dizeres. Isso demanda, no respectivo contexto da AD, (PÊCHEUX, 2015 [1983]) a percepção de que o sujeito constitui sua fala em meio aos esquecimentos 1 e 2. No esquecimento 1, o sujeito estaria proferindo dizeres como se eles fossem de sua origem; no entanto, é necessário considerá-los resultantes de proferimentos que o atravessaram a partir do discurso de outros. No esquecimento 2, o sujeito pensa controlar o sentido de seus dizeres, mas estes se acham marcados por sua ilusão, que também não é controlada (ORLANDI, 2015).

5.2.3 Discursividades sobre os estudos e as atividades literárias no PIBID

O apontamento que apresentei na finalização do subtópico anterior, destacando minha incursão pelos dois tipos de esquecimentos da AD pode ser observado nos fragmentos

constitutivos da SDE-3. Faço esse alinhamento por compreender que os participantes do PIBID estão enunciando dizeres que não se mostrariam cristalizados, mas sendo construídos em contextos de significações alinhadas ao nível esperado da formação inicial.

Conforme apresento na SDE-3, os fragmentos das enunciações de PFI-1 discursivizam sentidos da exploração de leitura ao contexto do trabalho pedagógico aspirado pelos integrantes do PIBID. O que ele enuncia está relacionado ao esquecimento 1, pois ele fala de um lugar que seria de ampla novidade, mas, na verdade, ele está falando dos sentidos de suas memórias discursivas, juntamente com as de outros. Assim, os livros infantis, para reforçar o estudo literário, foram lidos e socializados por meio do relato de experiências e de brincadeiras vividas pelos integrantes do PIBID na época de suas infâncias.

As formas substantivas “reunião; encontro; aula; reunião de planejamento”, que aparecem nos fragmentos constitutivos da SDE-3, definem o modo como os integrantes do PIBID realizavam seus estudos e suas atividades literárias. A não regularidade dos termos epigrafados denotam a percepção de um processo de estudo centrado em debates, em planejamentos e em realização de aulas. Esta última, conforme apresentada por PFI-4, testemunha sobre a execução de atividades fazendo o movimento do campo teórico, a partir das reuniões, para chegar ao campo prático, quando das aulas realizadas aos alunos da educação básica.

O fazer pedagógico da leitura mobiliza a concepção de deslocamento do sujeito no tempo e na história de seus estudos literários. Há, portanto, um movimento demarcando o funcionamento desses dizeres que estariam controlados, da posição-sujeito aluno ao se deslocar aos estudos do PIBID para o da posição-sujeito professor ao se deslocar ao, também, espaço de execução das atividades do PIBID congregadas em estudos literários. Assim, os atos de leituras realizados no passado fazem movimento espiralar ao tempo presente. Para uma melhor notoriedade das discursividades sobre os estudos e as atividades literárias do PIBID, vejamos a composição da SDE-3:

SDE-3: sobre os estudos e as atividades literárias no PIBID

Na reunião do dia 02/04/2016 fizemos a leitura e estudo do texto “Livros infantis antigos esquecidos”. Consequentemente, conhecemos um pouco sobre a história de “Pele de Asma”. Os participantes contribuíram com as discussões sobre o texto lido, relatando suas experiências de infância por meio de brincadeiras, histórias, livros, jogos, dentre outras afinidades ao texto.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-1, grifos nossos)

Na reunião do dia 21/05/2016 fizemos a leitura de nosso diário de bordo. Em seguida, fizemos apresentação do tópico “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, enfocando que a educação é uma luta política, consciente e organizada, pois o aprendizado nunca está pronto. Isso significa que devemos ser humildes mesmo com a nossa ignorância, ser tolerante com o aluno e lutar contra a instituição autoritária.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-2, grifos nossos)

No encontro do dia 11/02/2017 realizamos a discussão sobre o livro “Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor”. Todos os bolsistas do PIBID leram os primeiros capítulos e relataram os pontos relevantes. Em geral, entendermos que é importante sermos leitores conscientes, pois o livro é visto como um manual para professores.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-3, grifos nossos)

Na aula do dia 05/04/2017 iniciamos a leitura compartilhada do conto “O Quati”, tendo como auxílio o uso de slides, em que de acordo com as imagens que os alunos lendo a gente mostrava a imagem que representava o texto. No segundo momento colocamos dois vídeos-documentários sobre o desmatamento da natureza e suas consequências. No encerramento da aula pedimos que os alunos respondessem as questões propostas, sendo que estas seriam discutidas posteriormente, incluindo o cuidado com os aspectos da escrita.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-4, grifos nossos)

No dia 12/06/2017 iniciamos nossa reunião de planejamento debatendo sobre o projeto Semana da Literatura que acontecerá na escola em que participamos do PIBID. A professora supervisora orientou que deveríamos atuar realizando palestras e conduzindo as gincanas, tudo isso para incentivar os alunos a terem gosto pela leitura. Ficou decidido que faríamos a leitura de algumas obras e que depois teríamos uma roda de conversa para discutir com os alunos alguns temas relacionados ao nosso dia a dia.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-5, grifos nossos)

Com base no conjunto enunciativo da SDE-3, e na perspectiva de percepção dos sentidos pedagógicos da FI, os estudos e as atividades realizadas no PIBID fizeram com que PFI-2 manifestasse a concepção de que o controle dos dizeres poderia afetar o dizer do outro. Isso denota, no contexto da prática pedagógica, que é necessário assumir o comportamento da não reprodução de concepções ideológicas dominantes, principalmente quando se trata das capazes de disseminar preconceitos em suas múltiplas contextualizações.

A Formação Discursiva assumida por PFI-2 em relação aos estudos literários realizados parece ter despertado a noção de que “devemos ser humildes, apesar de nossa cristalizada ignorância”, a fim de que os dizeres de outro, principalmente os dos alunos da educação básica, sejam considerados lugar de luta e de possíveis realizações pessoais e profissionais.

Os estudos realizados pelos integrantes do PIBID, conforme analisarei na SDT-1, ocorriam de maneira sistemática. Ou seja, semanalmente, eram realizados encontros para estudos teóricos, para a realização de planejamento, e para a socialização de indicadores

resultantes das aulas realizadas. Nesse contexto, as discursividades analisadas na SDE-3 esclarecem um pouco a respeito do que se discutia nesses encontros.

Considerando as enunciações de PFI-3, um desses encontros foi realizado para que se discutisse a respeito dos estudos literários. A respeito da relevância dos estudos literários é prudente considerar o que apontam Cosson (2007), falando sobre a questão da Sequência Básica para os estudos literários; Fraga (2014), tematizando a respeito do estudo literário, e Sousa (2019), destacando a relevância do estudo poético nos espaços da sala de aula. Nesse sentido, os fatores instigantes desses encontros estão contemplados na percepção do modo como os estudos literários podem ser tomados como base para o preparo à docência.

Na perspectiva de como poderia ser a realização dos estudos literários durante os encontros semanais, PFI-3 revela que os integrantes do PIBID liam as bases da leitura literária e dela extraíam concepções que os ajudariam na percepção de também serem leitores para, posteriormente, proferirem suas discursividades aos que iriam usufruir de suas prováveis propostas de leitura.

Segundo apontaram PFI-1, PFI-2 e PFI-3 em suas discursividades, as atividades do PIBID assumiam efeitos de acontecimentos por experiências realizadas em sala de aula. Nesse sentido, as discursividades de PFI-4 abordam experiências de estudos literários. A partir de então, o que antes era objeto de reuniões de planejamento passou a ser experiências de ensino. Com detalhes, as aulas realizadas assumiam concepções de procedimentos que estariam consolidados os significados de saberes adquiridos como base de sustentabilidade da formação inicial.

Além das experiências em sala de aula discursivizadas por PFI-4, e de momentos de reuniões por PFI-1, PFI-2 e PFI-3, as discursividades de PFI-5 contemplam procedimentos sobre a realização de atividades literárias configuradas na forma de gincanas. Em contextualização aos fundamentos teóricos que apresentei, no Segundo Capítulo, sobre o ensino literário, o testemunho sobre as rodas de conversa executadas na escola-campo, por meio do projeto denominado Semana da Literatura, podem aproximar os integrantes do PIBID com a finalidade da formação inicial.

PFI-5 deixam notório, em suas discursividades, que a proposição do PIBID está alinhada aos procedimentos práticos. Assim, o ato de escolher um determinado livro literário,

a organização de palestras, a execução de projetos são elementos que não estariam ditos na restrição da participação do acadêmico em seus estudos de graduação. Há, portanto, o funcionamento de uma noção pedagógica fazendo sentido à FD de um sujeito em busca da acentuação de sua posição-sujeito professor.

As discursividades analisadas na SDE-3 sugeriram a percepção de que os integrantes do PIBID estavam iniciando um percurso de estudos e de aulas em prol de aprofundamento mais específico. Notadamente, esse percurso pode ser considerado uma adequação à elaboração de documentos mais densos, como é o caso do plano de aula que passo a analisar na SDE-4.

5.2.4 Discursividades sobre a elaboração de plano de aula no PIBID

A composição da SDE-4 indica minha entrada analítica ao último agrupamento dos fragmentos enunciativos extraídos dos relatórios produzidos pelos integrantes do PIBID. Fundamentalmente, a SDE-4 contempla meu último percurso pelas *discursividades escritas* a respeito de sujeitos manifestando atos de passagem da posição-sujeito aluno para o da posição-sujeito professor. Isso implica, de certo, considerar que o curso de Letras da UFT/Araguaína tem um PIBID como um dos bons suportes à formação inicial de professores.

No contexto da AD, o discurso (PÊCHEUX, 2015; ORLANDI, 2015) de formação inicial decorre de seu próprio funcionamento, pois o que se “fala”, conforme mostrei nas SDE, ou se “escreve”, segundo transcritos nas SDT, não é o que se apresenta transparente ou petrificado ao seu sentido primeiro. Nesse viés, a SDE-4 mobiliza a percepção discursiva da posição-sujeito aluno à sua filiação na posição-sujeito professor. Isso implica, no contexto da investigação que realizamos, a percepção de que o PIBID projeta possibilidades de vivência pedagógica ao conduzir do espaço acadêmico, o do curso de Letras da UFT, os integrantes para o da formação inicial na escola-campo, local em que suas atividades serão realizadas (o planejamento e a realização de aulas). Vejamos a composição enunciativa da SDE-4:

SDE-4: sobre a elaboração de planos de aula no PIBID

Plano de aula elaborado para o estudo de gêneros textuais.

Tema: *Estudo dos gêneros textuais “crônica e notícias”*

Objetivos: *propiciar aos alunos a produção de uma crônica a partir de uma notícia*

Procedimentos de ensino: *a) leitura de notícias vinculadas na mídia nacional; b) Retomada dos elementos da notícia e dos elementos pertencentes à crônica,*

elencando as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais e suas características; c) produção de textos em crônica e outro em notícia; d) leitura e socialização dos textos produzidos pelos alunos.

Avaliação: os alunos serão avaliados por meio da participação na produção de textos, verificando se houve compreensão do conteúdo pela prática da escrita.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-1, grifos nossos)

Plano de aula elaborado para a realização de oficina de produção textual.

Tema: A prática da produção de textos dissertativos

Objetivos: (i) compreender o que é um texto dissertativo; (ii) identificar as relações de ideias entre as partes do texto dissertativo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Procedimentos de ensino: a) leitura do texto “meio ambiente e tecnologia: não há contraste, há solução”; b) discussão sobre as ideias do texto e análise dos elementos de coesão e coerência; c) organização das ideias na produção textual.

Avaliação: os alunos serão avaliados através do envolvimento nos debates e na realização das atividades em sala de aula.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-2, grifos nossos)

Plano de aula elaborado para a realização de leitura e de interpretação de poemas.

Tema: Leitura e interpretação de poemas.

Objetivos: fazer com que os alunos obtenham interesse pela leitura, oralidade e interpretação de poemas da literatura regional.

Procedimentos de ensino: (i) realização de leitura individual e compartilhada; (ii) discussão sobre o estudo e a interpretação de poemas; (iii) realização de atividades de interpretação de poemas.

Forma de avaliação: os alunos serão avaliados pela prática da leitura oral e pela participação nas atividades de interpretação dos poemas.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-3, grifos nossos)

Pano de aula elaborado com a finalidade de realização de estudos literários.

Tema: Estudo do poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto

Objetivos: realizar análise interpretativa das ideias do poema; identificar a estrutura do gênero poema; praticar leitura e escrita de textos que discutam as relações do poema com a situações do nosso cotidiano.

Procedimentos de ensino: a) apresentação de um vídeo-documentário sobre a seca no Nordeste; b) apresentação do autor João Cabral de Melo Neto e de seu poema Morte e Vida Severina; c) realização de leitura individual e compartilhada do poema Morte e Vida Severina.

Forma de avaliação: os alunos serão avaliados na interpretação do poema e na produção de textos que discutam aspectos atuais da sociedade.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-4, grifos nossos)

Plano de aula elaborado para a realização de estudo da literatura regional.

Tema: Literatura Regional (estudo de contos)

Objetivos:

(i) apresentar a literatura regional através do conto “Matadouro”, de Fidêncio Bogo; (ii) realizar análise interpretativa das ideias do conto; (iii) realizar prática de leitura e escrita;

(iv) fazer reflexões de nosso cotidiano por meio do conto.

Procedimentos de ensino:

1º momento – apresentação da biografia do autor Fidêncio Bogo;

2º momento – realizar leitura individual;

3º momento – realizar leitura compartilhada fazendo com que os alunos façam as entonações presentes;

4º momento – dividir a turma em dois grupos, e será passado perguntas referentes ao conto para que eles respondam;

5º momento – será feito uma atividade de mímica para fixação do conto.

Tempo provável da aula: 4 horas/aula.

Forma de avaliação: Os alunos serão avaliados por leitura oral, escrita e participação nas aulas.

(Fragmentos da Enunciação Escrita de PFI-5, grifos nossos)

Assumindo o discurso da posição-sujeito professor, as discursividades de PFI-1 transitam efeitos de sentido da posição-sujeito aluno do curso de Letras imbuído da premissa de exercer a prática pedagógica. Assim, e observando os macroelementos instituídos, o plano de aula elaborado por este integrante do PIBID eclode a posição-sujeito professor, ao acionar objetivos de estudar os gêneros textuais “crônicas” e “notícias” em sala de aula.

A posição-sujeito professor se revela em discursividades de formação inicial quando PFI-2 enuncia da organização de um plano de aula tematizando a “produção de textos dissertativos”. A abordagem dessa modalidade textual possibilita que o sujeito-aluno, aquele que está na educação básica, perceba o funcionamento do texto dissertativo em razão de não se limitar, rigidamente, ao cumprimento da estrutura textual. Isso denota que o foco da produção textual está voltado para a discussão de assuntos, possivelmente, considerados emergentes, porém sem a preocupação restrita à estrutura da modalidade de gênero textual.

As enunciações de PFI-3 possibilitam a percepção de discursividades sobre os efeitos de sentido ao estudo de um determinado texto ou gênero textual. Assim, o estudo de “poemas”, proposto por este integrante do PIBID, acentua sua posição-sujeito professor na elaboração de um planejamento pedagógico convergindo para o direcionamento de estudos alinhados à interpretação textual. Conforme proposto, os procedimentos de ensino apresentados rumo à “discussão de poemas” tonificam a atuação de acadêmicos para a prática da docência. Além disso, os alunos da educação básica, quando avaliados, terão possibilidades de demonstrar a assimilação de saberes essenciais sobre os temas explorados por meio de diversos gêneros textuais.

As perspectivas de estudo de poemas, como por exemplo, “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, apresentado no Plano de Aula de PFI-4, acentuam a posição-sujeito professor. Ao elaborar seu plano de aula este integrante do PIBID discursiviza sentidos de uma formação inicial condizente ao exercício de uma atuação docente que estabelece conexões de conteúdos com a realidade social. Isso ocorre porque as discursividades de formação inicial sugerem o alcance de objetivos que deem destaque à interpretação de poemas cujas temáticas dialoguem com as atuais questões da sociedade. Algumas dessas questões parecem registrar marcas ou falhas ideológicas atravessando, positiva ou negativamente, as formações discursivas

desses professores em formação, bem como dos alunos da educação básica que também são provocados à tomada de posicionamentos.

Conforme abordei no Segundo Capítulo, especificamente no item sobre os fundamentos teóricos, o plano de aula recortado de PFI-5 mobiliza discursividades inerentes a conteúdos apontados no Referencial Curricular do Tocantins. O estudo da literatura regional, por exemplo, considerando a variedade de obras literárias publicadas em solo tocantinense e/ou por escritores que se declaram pertencentes a este espaço geográfico, pode integrar os planos de aulas dos professores da educação básica. Por isso, PFI-5 mobiliza em suas discursividades o estudo de “contos” da literatura regional como ações extremamente relevantes. Objetivamente, este integrante do PIBID propôs a análise, a interpretação e a prática de produção textual a partir da leitura do conto “Matadouro”, do escritor Fidêncio Bogo.

Pedagogicamente, as enunciações de PFI-5 dão centralidade às possibilidades de funcionamento de sua posição-sujeito professor em razão dos procedimentos de ensino instituídos. Esse contexto significa, de modo geral, e à luz da AD – enfatizando os recortes das SDE agrupadas –, que os planos de aula propostos pelos integrantes do PIBID discursivizam efeitos de sentido de formação inicial congregadas em concepções ideológicas, formações discursivas e identitárias de sujeitos atravessados pela memória discursiva de um programa (o PIBID) que os oportuniza condições de preparo ao exercício docente.

Sob a perspectiva de ampliação das discussões a respeito da formação inicial, conforme problematizei na SDE-4, passarei a analisar, no próximo subtópico, as discursividades transcritas dos integrantes do PIBID. As respectivas transcrições estão agrupadas em SDT como mecanismo de referenciar os questionamentos que compuseram os anexos 1, 2 e 3. Vejamos, portanto, o modo como os integrantes do PIBID manifestaram suas discursividades.

5.3 Discursividades de formação inicial em Sequências Discursivas Transcritas

A composição deste tópico resultou do agrupamento de enunciações transcritas de entrevistas realizadas com os participantes do PIBID. E, conforme expliquei nos procedimentos de análise do Primeiro Capítulo, as transcrições tomaram como base as técnicas apresentadas por Flores (2006) e Manzini (2006).

Fundamentalmente, e conforme expliquei no Primeiro Capítulo, minha análise está na ordem na *interpretação*, porque explora as manifestações da linguagem como processo capaz de revelar os elementos simbólicos e ideológicos de quem os profere e de quem os interpreta.

Conforme mencionei no Primeiro Capítulo, este tópico compõe uma tessitura resultante da análise das discursividades dos integrantes do PIBID categorizados em PFI. Nesse sentido, a análise das discursividades da professora supervisora, a PSP, e da professora coordenadora, a CP, estão problematizadas no Sexto Capítulo.

Conforme apresentei no Apêndice 01, o roteiro da entrevista semiestruturada contemplou quatro agrupamento de perguntas, a saber: (i) apresentação de um conjunto de cinco perguntas que buscavam fazer a identificação social e acadêmica de cada integrante do PIBID; (ii) apresentação de um conjunto de cinco perguntas com a finalidade de percepção do ingresso e do modo de participação nas atividades do PIBID; (iii) apresentação de um conjunto de cinco perguntas sobre experiências observadas a respeito da formação inicial de professores; (iv) apresentação de um conjunto de cinco perguntas relacionadas a reflexões a respeito da sustentabilidade na educação básica.

O contexto do primeiro agrupamento de cinco perguntas evidenciou que os integrantes do PIBID, conforme abordei no Primeiro Capítulo, estavam experienciando suas primeiras incursões na formação inicial, pois ambos estavam cursando sua primeira graduação, a do curso de Letras.

No espaço de identificação social, a maior parte dos integrantes da pesquisa disse ter nascido no município de Araguaína. Apenas um deles informou ter nascido no município de Conceição do Tocantins. No espaço social da idade, os participantes da pesquisa, os PFI, informaram ter idade média de 22 anos, a qual representa, para a região norte do Brasil, o tempo social de conclusão da primeira graduação, pois o ingresso na universidade ocorre, em média, a partir dos 18 anos. De modo geral, os efeitos de sentido sobre o local de nascimento dos sujeitos pesquisados favorecem a percepção de oportunidades de acesso ao curso superior, porque o município de Araguaína dispõe de um Câmpus da Universidade Federal do Tocantins.

No espaço da identificação acadêmica, os dados obtidos revelaram que eles ingressaram no curso de Letras entres os anos de 2013 e 2015. Por conseguinte, o ingresso no PIBID ocorreu quando eles estavam matriculados entre o 3º e o 6º período, estando uns matriculados no turno

matutino e outros no noturno. O fato de estudarem pela manhã ou à noite permitiu a participação no PIBID, porque suas atividades eram realizadas no período vespertino.

No contexto do roteiro de entrevistas semiestruturadas, minha análise se desdobra, a partir de agora, por agrupamentos de discursividades categorizadas no ingresso e na participação nas atividades do PIBID. Para tanto, fiz o registro das transcrições das entrevistas pela categoria SDT (Sequência Discursiva Transcrita). Vejamos o percurso de minha análise sobre as categorizações decorrentes da terminologia *discursividades*.

5.3.1 Discursividades sobre os dias e local de realização das atividades do PIBID

Há, em qualquer campo investigativo, a necessidade de identificação do que os participantes da pesquisa realizavam sistematicamente. Neste subtópico, oportunamente nomeado de SDT-1, analiso o modo como os integrantes do PIBID discursivizavam a respeito das atividades que eles realizavam na escola-campo (espaço destinado à realização de atividades de planejamento e de realização das aulas) e na UFT (espaço destinado à realização de estudos teóricos e de socialização do trabalho realizado na escola da educação básica). Vejamos a composição enunciativa de fragmentos extraídos dos integrantes do PIBID:

SDT-1: sobre os dias e locais de realização das atividades do PIBID

*Depende. /// Às vezes mudava o horário, mas sempre ficava entre segunda e quinta-feira. Na **segunda-feira** a gente /// [a gente o quê?]. Aí a gente fazia o planejamento e aí na **quinta-feira** era a execução das aulas. E as reuniões na UFT eram **no sábado**.*
(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Na **segunda-feira** a gente participava do planejamento das aulas e a gente tinha duas aulas na **quinta-feira**. E depois a gente também tinha as atividades com a coordenação do PIBID na UFT. [Essas atividades eram em qual dia?]. Ah, ((rsrs)) elas eram **no sábado** de manhã.*
(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*Ah, ///. Nossas atividades eram na segunda-feira e na sexta-feira. Geralmente **a gente planejava na segunda-feira** e participava das aulas na **sexta-feira**. (...) e **no sábado** nós tínhamos as reuniões pedagógicas na UFT.*
(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

*Nos dias de **sábado** a gente fazia os estudos teóricos do PIBID com nossa coordenadora. Mas a gente também participava, a gente participava [de quê?] do planejamento das atividades e depois era **as aulas na sexta-feira**.*
(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

*Hum...! Deixa eu me lembrar, ((rsrs)). Ah, as atividades eram realizadas nas **segundas-feiras**. E as aulas que a gente realiza na escola era **na quinta-feira**. E, ((rsrs)), **no sábado** a gente participava das reuniões de estudos lá na UFT. Era lá que a gente se reunia com os colegas para dizer um pouco do que a gente tinha feito lá na escola.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Os enunciados produzidos por PFI-1, por PFI-2 e por PFI-5, conforme registrados na SDT-1, apresentam equânime efeitos que chamaríamos de efeitos de regulação, de sistematização, de ordenação, pois, quando expressam a regularidade de suas rotinas de estudo, eles parecem estar assumindo uma rotina que teria sido legitimada pelas exigências da formação à qual estão vinculados.

Os efeitos aos quais faço referência dizem respeito aos dias em que eles participavam das atividades do PIBID categorizadas em planejamento e em realização de aulas. Ambos relataram que as atividades de planejamento na escola-campo eram realizadas nas “segundas-feiras”. Assim, as atividades em sala de aula eram realizadas nas “quintas-feiras”. Ou seja, era nesses dias que eles ministravam os conteúdos planejados.

No momento de execução dessas atividades, os participantes do PIBID tinham seus *status* afetados pela transição posição-sujeito aluno e posição-sujeito professor. Assim, nos dias de planejamento, pela regularidade com que ocorria nas segundas-feiras, eles mantinham o discurso de acadêmicos realizando planejamento de aulas, assumindo a posição-sujeito aluno. Logo, nas quintas-feiras, dias destinado à realização das aulas, ocorria a percepção de um lugar de FD modificado, pois a explicação dos conteúdos anteriormente planejados aos alunos da educação básica possibilitava que eles enunciassem de um novo lugar em construção, que em fase das experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas era denominado lugar de experiência à docência, ou seja, lugar de posição-sujeito professor afetado pela significante do trabalho escolar.

A respeito dos debates e de socialização do que havia sido feito nas atividades de planejamento e de realização das aulas, as enunciações de todos os integrados do PIBID sofriam efeitos de regulação em razão de reuniões que ocorriam, sistematicamente, durante os dias de sábado.

Na perspectiva do que seria a obtenção de uma sólida formação inicial, as enunciações de PFI-3 e de PFI-4 possibilitaram a reconstrução ou a legitimação de uma prática, isto é, de realização de atividades de planejamento nas segundas-feiras, como mecanismo necessário à

percepção do fazer pedagógico. Por conseguinte, e assumindo a formação discursiva de docente, sendo também convergente à posição-sujeito professor, estes integrantes do PIBID vivenciavam a prática pedagógica nas aulas que ocorriam nas sextas-feiras.

A justificativa sobre a alternância de execução das aulas pelos integrantes do PIBID entre os dias de quintas e de sextas-feiras dá a entender que ela ocorria porque a professora supervisora precisava acompanhar, mais didaticamente, as atividades de todos, ou talvez em razão do quantitativo a ser atendido ou ainda em razão da disponibilidade de horário/dia para a estarem na escola-campo, o que, possivelmente, daria melhores condições de atendimento e de acompanhamento dessas atividades práticas. Desse contexto, seus discursos parecem configurar a possibilidade de realização da prática docente com maior qualidade.

Em observação ao contexto dessas enunciações, as atividades realizadas nos dias citados (segundas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras) fornecem efeitos de sistematização reguladas por meio de uma série de ações. Outros recortes das enunciações não constantes no quadro SDT-1 apresentaram detalhes de como as atividades eram realizadas na escola-campo e na IES.

Do integrante PFI-1, as discursividades se desdobram sobre o modo como as etapas dessas atividades eram semanalmente realizadas. Este integrante proferiu: “[...], nesses dias nós fazíamos o planejamento da aula com a professora, seguindo o projeto pedagógico da escola”. Há nessa enunciação a posição-sujeito falando de uma filiação discursiva ao trabalho docente. Isso ocorre, porque o planejamento era realizado com base no que se esperava do e para o trabalho pedagógico. A presença e o acompanhamento do planejamento pela professora regente da turma em que estes ministravam suas aulas, que, também, era a professora supervisora do PIBID, frente ao uso do principal instrumento escolar, o projeto político-pedagógico, permite inferir a que as atividades desse Programa eram executadas com base em documentos oficiais. A isso ressaltamos que o PPP é um documento produzido pela escola em atendimento às diretrizes do RCT (TOCANTINS, 2009).

Observando as enunciações de PFI-1, as ações realizadas nos dias citados alinhavam-se aos sentidos das filiações discursivas dos demais integrantes do PIBID. Na sequência, PFI-2 desdobra o modo como o planejamento era realizado, afirmando: “a gente tinha esse planejamento na escola para saber o que é que a gente ia trabalhar com os alunos”. Por esse motivo, as discursividades desse integrante sofrem efeitos de regulação em relação ao que seria

posto aos alunos. Isso nos faz inferir de PFI-2 que os conteúdos ministrados deveriam estar devidamente sistematizados nos planejamentos das aulas.

Os efeitos de sistematização observados nos planejamentos de PFI-2 são, também, percebidos nas enunciações de PFI-3, principalmente, porque suas atividades tinham focos definidos. Assim, o que se fazia nos planejamentos era delimitado para a abordagem de determinados temas, o que pode potencializar, de certo modo, a atuação em sala de aula. Nesse sentido, o discurso do planejamento estava voltado para o estudo literário, pois, conforme PFI-3, “[...], geralmente, nosso plano de aula era mais voltado para o ensino de literatura”.

De modo geral, o contexto das enunciações constitutivas da SDT-1, nos proferimentos de PFI-4, permite considerar que a finalidade das atividades realizadas nos dias de planejamento se desdobravam para o atendimento de determinadas finalidades. Assim, este enunciador informou, além do que está registrado na SDT-1, que “[...], planejava os conteúdos das aulas para que ficasse mais fácil no momento em que ia realizar as nossas aulas”; não diferente, PFI-5 elabora discursividades de sua percepção individual.

Apesar de não constar na transcrição do fragmento da SDT-1, PFI-4 esclareceu: “Eu gostava muito do planejamento de nossas aulas porque eu aprendia muito. Aí eu me sentia mais segura na hora de ir para a sala de aula”. Estas discursividades são proferidas do lugar singular de um sujeito em posição acadêmica, o que é, sobretudo, plural e significativo a todos. Por isso, o sentir-se “segura” parecia ser, na verdade, a percepção de que os saberes formativos adquiridos durante os dias de planejamentos estavam contribuindo para o teor formativo.

Para PFI-4, o processo de planejamento das aulas se constituía por meio de um trabalho sistematizado e alinhado aos estudos literários. Essa inferência pode ser observada em um recorte de suas enunciações: “como a gente trabalha com textos literários, a gente tentar abordar as obras e ... /// e a gente tem o planejamento. A gente lê primeiro, faz o planejamento de depois a gente vai pra aula. Então a gente tem uma introdução para depois a gente ir dar as aulas”. Essa enunciação de PFI-4, parece fazer referência, conforme abordamos no Segundo Capítulo, ao emprego de uma das estratégias de leitura definidas na Sequência Básica (COSSON, 2006), que é a “introdução”. De certo modo, essa é uma estratégia que permite aos integrantes do PIBID a exploração da leitura no contexto de suas demais fases: motivação, leitura e interpretação.

5.3.2 Discursividades sobre o ensino de língua e literatura

No contexto da análise que problematizei da SDT-1, tendo como ênfase a sistematização da realização das atividades semanais do PIBID, compreendo, ideologicamente, que o planejamento dos conteúdos e de suas abordagens nas aulas possibilitavam, tanto no espaço da UFT quanto no da escola-campo, a ampliação dos procedimentos necessários à formação inicial de seus integrantes. Nesse contexto, e com base nas enunciações transcritas na SDT-2, favorece a compreensão do modo como os integrantes do PIBID realizavam as práticas pedagógicas do ensino de língua e de literatura. Vejamos a composição enunciativa da SDT-2:

SDT-2: sobre o ensino de língua e literatura

Sim, também. Nossas atividades têm também o ensino de língua portuguesa, porque como a gente vai trabalhar com as obras, a gente tem que vê o vocabulário, nós passamos as atividades para eles escreverem, e aí tem a questão de ortografia, é // ensiná-los a usar a norma padrão da escrita.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

Os livros eram sugeridos pela professora supervisora a partir do Referencial Pedagógico. ... aí ela mostrava os documentos, os temas e os gêneros literários que a gente tinha que abordar em determinado bimestre (...). Aí a gente escolhia e começava a trabalhar com ele. A gente separava por capítulos e lia e trazia outro material de apoio no mesmo tema do livro e assim a gente passava as nossas aulas, que eram duas por semana até terminar o livro. Um livro que a gente mais trabalhou foi O Quati de Fidêncio Bogo, porque ele tem vários contos.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

É ... primeiramente quando eu entrei [quando você entrou no PIBID?]. Sim. Logo que eu entrei a gente começou a estudar os contos do autor Fidêncio Bogo, em relação à literatura regional. Percebi que os alunos têm boa participação. Depois nós trabalhamos o estudo do texto Morte e Vida Severina. E aí percebemos um pouco de dificuldade dos alunos em razão da extensão do poema, do texto, enfim. Aí depois nós estudamos // a obra Casamento Suspeitoso de Ariano Suassuna. Essas leituras foram boas ... eu vi que os alunos gostaram muito do texto Morte e Vida Severina da parte em que os caminhantes levavam os mortos ... aquela música, aquelas cantigas mesmo sendo complexa fixaram na mente deles. Enfim, foi de suma importância.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Isso. Porque // porque a gente, na verdade, a gente dava aula era mais de literatura. (...) relacionada a isso, porque os outros quesitos de português, né. Vamos supor... gramática em si mesmo ficava mais era para a professora da sala. A gente trabalha mais era só literatura, // mas nós ajudávamos muito na produção. Na véspera de ENEM aí a professora pedia nossa ajuda. A cada dia a gente passava o passo a passo e eles treinavam e no último dia eles faziam uma redação por inteiro.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Bom era, era voltado pra literatura porque a gente trabalhava com leitura, né. A gente trabalhava com textos, fragmentos de textos. Então, na maioria das aulas envolvia, né, a literatura de alguma maneira. Sim, era trabalhado sim. A gente aproveita o tempo para trabalhar a questão da leitura de textos.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

O questionamento feito aos integrantes do PIBID para a constituição da SDT-2 buscou identificar como era realizado o ensino de língua e de literatura. As respostas obtidas de PFI-1 apontaram que “o ensino da língua portuguesa” era realizado sob a premissa de que os alunos da educação básica ampliassem seu vocabulário. Além disso, as questões ortográficas eram observadas para que as produções textuais dessem sentido às competências e às habilidades da aprendizagem linguísticas, conforme aponte em minhas abordagens sobre a BNCC.

No contexto de que o trabalho em sala de aula seria produtivo, principalmente diante das atividades de produção textual, considero que a dinâmica em articular o ensino da língua portuguesa pode ser tomada pelos integrantes do PIBID como uma das exigências necessárias à formação inicial em Letras, pois este curso habilita seus concluintes ao trabalho com o ensino de língua portuguesa e suas respectivas literaturas.

As discursividades de PFI-2 sugerem que o ensino literário resultava de uma articulação pedagógica com o trabalho da professora supervisora. Nesse sentido, PFI-2 informa que a escolha dos livros literários decorria de uma ação que possibilitasse um avanço, conforme problematizei na SDE-4 do tópico anterior, nos estudos dos gêneros literários. Assim, a escolha dos livros resultava do estudo de “capítulos”, e de “materiais de apoio” didático.

A FD a que PFI-2 se vê filiado discursiviza da relação com os conteúdos mínimos definidos no RCT (TOCANTINS, 2009). Por isso, compreendi que as atividades do PIBID realizadas na escola-campo tinham como foco o estudo de temáticas relacionadas a diversos contextos. Sendo assim, o livro “O Quati”, de autoria do professor e escritor Fidêncio Bogo, oportuniza a sistematização desse trabalho em razão do que seus contos sugeriam (esse livro compõe-se de 11 contos e um dos mais lidos pelos estudantes tocantinenses. Especificamente, esse livro já foi ótimo adotado em exames vestibulares promovidos pela Universidade Federal do Tocantins).

Ao abordar como ocorria o ensino de literatura, PFI-3 acentua as discursividades proferidas por PFI-2. Conjuntamente, estes integrantes enunciam que o livro “O Quati” pode, de fato, ser considerado um dos principais representantes da literatura regional. Nesse sentido, os dizeres de PFI-3 indicam possíveis condições de avanços no ensino literário, para o contexto de que tratamos, por meio do estudo de obras consideradas fulcrais à posição-sujeito professor em condições de formação inicial.

Notadamente, as enunciações de PFI-3 assumem o lugar de FD do estudo literário como uma base considerada elementar ao contexto pedagógico. De certo modo, a realização dos estudos literários em sala de aula aponta para o atendimento ao planejamento das aulas sistematizadas na SDE-4 do tópico anterior. Fundamentalmente, o ensino literário parecia ser instigante a ponto de despertar nos alunos da educação básica o interesse pelas leituras das obras a eles apresentadas. Nesse contexto, as discursividades de PFI-3 manifestam-se filiadas aos sentidos pedagógicos, principalmente, porque as vozes dos alunos da educação básica também enunciam adesão ao estudo literário: “Percebi que os alunos têm boa participação. [...] vi que os alunos gostaram muito do texto”.

As enunciações de PFI-4 sugerem a percepção de que os estudos realizados no PIBID tinham maior concentração na realização de estudos literários que nos do ensino de língua portuguesa, ou seja, nos estudos dos aspectos gramaticais. Isso implica, especificamente, a percepção de efeitos do modo como a professora coordenadora do PIBID conduzia suas atividades, pois suas aulas no curso de Letras estavam relacionadas ao ensino de literatura.

Possivelmente, e talvez em contraponto ou similaridade aos estudos literários, as discursividades de PFI-4 deixam transparecer que o ensino de língua portuguesa, também, estava presente nas atividades realizadas durante as aulas na educação básica. Embora considerada deslocada dos sentidos pedagógicos da maioria das atividades realizadas, a prática da produção textual era exercitada como suporte aos estudos literários. Nesse contexto, a posição-sujeito professor de PFI-4 parece estar sendo praticada de acordo com eixos básicos da prática pedagógica, pois, de certa maneira, o ensino de língua portuguesa estava no foco dos estudos. Isso é observado, porque a língua portuguesa é um dos principais conteúdos exigidos pelas avaliações externas, como no caso do ENEM.

A posição-sujeito aluno, observada nos integrantes do PIBID, quando refletida no contexto das discursividades constitutivas da SDT-2, possibilitam a compreensão de que estes estão filiados à docência, pois, quando eles enunciam sobre as aulas que ministravam englobando o ensino de língua e literatura suas FD estão apontando para o que, provavelmente, farão após a conclusão do curso de Letras, condição em que já estarão devidamente habilitados. Nisso, os dizeres enunciados por PFI-1, por PFI-2, por PFI-3 e por PFI-4 legitimam que o vir a ser professor ou a exercer atividade profissional representa o alcance de saberes adquiridos durante as atividades do PIBID.

Semelhante aos demais participantes, as discursividades de PFI-5 enunciam que suas atividades realizadas no PIBID tinha como principal elemento o ensino literário. Porém, e embora de maneira não tão regular, o ensino de língua portuguesa também estava contemplado em suas práticas pedagógicas. De certo modo, as análises desta STD ampliam a percepção sobre o ensino de língua de portuguesa constante na SDT-3.

Considerando a reiterada relevância do PIBID para a formação inicial, a partir das enunciações ora analisadas, considero apropriado apontar duas importantes afirmativas: (i) a formação inicial dos alunos do curso de Letras pode apresentar indicadores pedagógicos mais acentuados em razão do preparo adquirido durante a participação no PIBID; (ii) as experiências do PIBID têm possibilitado aos seus integrantes o alcance de condições de abordagem de conteúdos literários e linguísticos em sala de aula.

5.3.3 Discursividades sobre o ensino de língua portuguesa pela produção textual

SDT-3: sobre o ensino de língua portuguesa pela produção textual

Olha. /// Esse não era o foco principal, [o foco principal das aulas do PIBID?] mas a gente trabalhava essas questões porque isso fazia parte da produção textual e a gente pedia que os alunos escrevessem textos. A gente trabalhava muito a leitura, e depois a gente pedia para eles escrever um texto.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

Tinha momento em que os alunos tinham que escrever sobre o que eles entendiam da história ou como eles gostariam de recontar. Então eles escreviam e... // e também teve outros momentos que a gente ensinou pra eles o estudo do gênero notícias para eles, e eles mesmos criaram notícias a partir dos temas que eles escolhiam, e assim eles, depois de escrever os textos davam pra gente... nós ... nós líamos todos lá e íamos resolvendo as dúvidas gramaticais deles, os errinhos, tudo.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

O ensino do PIBID está focado mais na questão da literatura, mas a gente também trabalhava com a produção textual, o que acaba resultando no ensino da língua portuguesa.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Sim, também. Esse não era o foco principal, mas a gente trabalhava essas questões porque isso faz parte da produção textual. As nossas aulas tinham muitas atividades de leitura. Sempre que a gente lia um texto a gente pedia para que os alunos escrevessem alguma coisa.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

A gente fazia aulas de leitura e de produção de textos, mas foram poucas vezes que a gente trabalhou a gramática. A gente fazia mais atividades de aulas de estudo literário, mas a gente também fazia a produção de textos com os alunos.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

O ensino de língua portuguesa nas atividades desenvolvidas pelos integrantes do PIBID parecia discursivizar de outros campos de FD. Segundo PFI-1, o trabalho com a escrita resultava de uma ação em segundo plano. A primazia consistia na realização de leituras. Segundo este enunciador a escrita era ponto passivo, pois se “trabalhava muito a leitura, e depois a gente pedia para escrever um texto”. Nesse viés, PFI-1 possibilita a compreensão de que a produção textual estaria apagada em razão envolvimento dos alunos com a leitura.

Nos registros enunciativos de PFI-2, a produção textual assume uma FD mais acentuada, pois ele deixa transparecer que “os alunos tinham que escrever sobre o que eles entendiam da história” lida. Um pouco mais dinâmico, o processo de escrita se desdobrava em meio ao estudo de determinados gêneros textuais, a notícia, por exemplo.

As enunciações de PFI-3 intensificam a vertente de que os estudos literários eram primordiais no PIBID, pois as atividades de produção textual eram realizadas apenas em razão da necessidade de determinados registros textuais. Nesse contexto, esse enunciador favorece a compreensão de que a língua portuguesa fosse considerada um campo pedagógico de resistência. Escrevia-se, portanto, apenas para o cumprimento de determinados aspectos relacionados à leitura.

As enunciações de PFI-4 também apresentam noções de produção textual descentrada do fazer pedagógico, pois a mesma ocorria em momentos esporádicos. Apesar disso, sempre que a leitura de um determinado texto era realizada, ocorria, mesmo que minimamente, a produção de algum texto.

Segundo PFI-5, as aulas eram realizadas com base na leitura; no entanto, cada leitura possibilitava a “produção de textos com os alunos”. Essa percepção sugere que a produção de textos era considerada uma maneira de melhor convivência, ou pelo menos a realização de um maior contato com as normas gramaticais.

5.3.4 Discursividades sobre a formação inicial na ótica do curso de Letras

Conforme detalhei na caracterização do tópico que congrega este subtópico, o terceiro foco dos questionamentos feito aos acadêmicos do curso de Letras, dissolveu-se em problematizações relacionadas ao modo como eles percebiam os efeitos da formação inicial.

De modo específico, este subtópico contempla questionamentos (extraídos do roteiro de entrevista constante no Anexo 1) que tornaram possível a organização das transcrições enunciativas dos integrantes do PIBID em SDT. Para tanto, a análise que realizei compreenderam abordagens discursivas categorizadas em: (i) discursividades sobre a noção de formação inicial na ótica do curso de Letras (SDT-4); (ii) discursividades sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores (SDT-5); (iii) discursividades sobre os estudos do PIBID e o Projeto Político-Pedagógico (SDT-6); (iv) discursividades sobre o apoio da escola-campo ao PIBID (SDT-7).

De modo geral, a análise das transcrições apresentadas nestas quatro categorizações problematiza que a formação inicial de professores é ampla e que o PIBID é considerado um dos principais suportes, pois suas atividades são planejadas e executadas dentro do espaço escolar, o que oportuniza um conhecimento detalhado da realidade pedagógica. Nesse sentido, os espaços de estudos acadêmicos do curso de Letras, que em nosso caso se reporta ao da UFT/Araguaína, ganham sentidos formativos a partir das experiências oportunizadas pelo PIBID em escolas de educação básica.

Vejamos a composição enunciativa da SDT-4:

SDT-4: sobre a formação inicial na ótica do curso de Letras

*É igual eu falei um pouco antes. Eu acho que // Eu acho que os alunos até tentam, né. Mas por influência de professores, /// de conversa em sala de aula **eles se voltam mais para alunos pesquisadores** que para **professores**, porque os professores preferem que os alunos **façam logo a graduação seguida de uma especialização ou até mesmo mestrado e doutorado**. Após isso é que eles devem ir para a sala de aula. Mas **meu interesse é logo ir pra sala de aula**.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Desde o primeiro período a gente já começa nessa ideia. **Eles [os professores da UFT] já deixam bem claro que é um curso de licenciatura**, e mesmo se você quiser se aventurar por outros caminhos vai ser um pouco difícil, porque **um você vai se dedicar ao ensino**. E... // desde o primeiro período a gente vê, os professores falam... vocês um dia serão professores.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*Para mim **o curso de Letras é muito bom**. Eu já aprendi muito em todas as disciplinas. E, com certeza, é um curso que dá uma boa noção sobre o que é estudar Letras. Mas **vejo também que o incentivo à pesquisa é mais que a visão de ser professor**. Às vezes o aluno é provocado mais para ser pesquisador que ser professor. Mas eu **acho que nós estamos tendo uma boa noção sobre ser professor**.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Olha /// ele, [o curso de Letras] (...) ele dá muita base teórica, mas quando a gente chega na sala de aula a gente vê que é diferente. O que a gente vê aqui é mais teórico,

*é uma introdução, é uma base, porque o que a gente estuda aqui, tipo os conteúdos, não é o mesmo conteúdo da escola. Mas eu posso até dizer que esse curso não deixa a gente perdida ((risos)), (...) **tem os conteúdos dos estudos do PIBID** que são muito bom também. **Eu vejo que nós estamos tendo uma boa formação inicial. Esse curso é muito bom.***

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

*O curso de Letras é um ótimo curso. E, eu ... eu estou percebendo que **a gente aprende muito a cada aula. Sei que é um curso de licenciatura** (...) [Então você considera que esse curso é voltado para formar professores]. Ah, com certeza, rsrs, pois, todas as nossas disciplinas deixam claro que é um curso de licenciatura. **E eu estou participando do PIBID porque é um programa que dá mais força ao curso. Aquilo que a gente aprende na sala de aula a gente também pratica no PIBID. Então... // quando eu terminar esse curso eu sei que terei um bom preparo para trabalhar na educação básica,** rsrs.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Em contexto discursivo, as discursividades de PFI-1 definem a formação inicial em Letras contempla a ótica de um curso que incentiva seus alunos a ingressarem em cursos de pós-graduação, apesar de apresentar objetividades ao trabalho imediato na sala de aula, ou seja, assim que receberem o diploma de conclusão.

Na enunciação de PFI-1 há a ocorrência de termos discursivizando sentidos opostos, pois o adjetivo “pesquisadores”, que também é um substantivo, põe em xeque as perspectivas de formação inicial dos integrantes do PIBID frente ao início do trabalho na educação básica. Diante disso, seria relevante questionar: será que o curso de Letras da UFT tem como objetivo principal a formação de pesquisadores ou será que esse curso apresenta preocupação com a formação inicial de professores? De certo modo, compreendo que os discursos dos professores do curso de Letras residem no incentivo de que seus acadêmicos “façam logo a graduação, seguida de uma especialização ou até mesmo de mestrado e doutorado”.

O foco de que o PIBID era de caráter pedagógico possibilita a inferência de que os professores da IES proferem discursos de incentivo ao ingresso em estudos subsequentes, o que está, exatamente contrário às perspectivas de PFI-1, pois este afirma que seu interesse “é ir logo para a sala de aula”. Nesse contrário, as FD discursivas dos integrantes do PIBID estariam opostas às de seus professores nas IES. Nesse contexto seria prudente complementar o questionamento feito inicialmente: será que a perspectiva de atuação na docência relatada por PFI-1 estaria pautada na visão de docência oportunizada pelas atividades pedagógica do PIBID? Fundamentalmente, percebo que há essa possibilidade.

O movimento de minha incursão pelas enunciações da SDT-4 constata, a partir das discursividades de PFI-2, que o curso de Letras, no papel de seus docentes, tem seu foco voltado

para a formação inicial de professores. Isso ocorre porque é um curso de licenciatura, o que dá aproximação com a questão pedagógica. Nesse sentido, PFI-2 pontou, em sua enunciação, a noção de que sua formação propicia a visão de “se dedicar ao ensino”.

Segundo PFI-3, a noção observada sobre a formação inicial do curso de Letras transita sob o eixo de se dedicar mais à pesquisa que à docência. Porém, em razão de sua formação discursiva à posição-sujeito professor, este integrante do PIBID tem noção clara de que poderá exercer a docência em decorrência de sua identificação com as práticas realizadas, o que nos permite inferir que as experiências didáticas vividas nas atividades do PIBID têm contribuído para o que é a finalidade desse Programa: a formação de professores.

Percebi, observando as enunciações de PFI-4, que sua FD está alinhada ao foco de uma FI relacionada a possibilidades de atuação na docência em razão dos saberes oportunizados pelo PIBID. Logo, na expressão “Esse curso é muito bom”, PFI-4 estaria revelando elementos formativos da ordem do já-dito, o que denotaria sua satisfação em relação ao que o PIBID lhe oportunizou ao longo de suas atividades. Desse modo, o curso de Letras seria apenas um curso qualquer, não fosse a vivência no PIBID para adjetivá-lo de “muito bom”.

Em convergência aos discursos observados na SDT-4, considero que as enunciações transcritas de PFI-5, também, apontam para a percepção da noção de FI instituída pelo curso de Letras. Assim, este enunciador deixa transparecer que sua FD decorre da percepção de sua identificação com um curso da área das “licenciaturas”. Decorrente de um termo substantivo feminino, a “licenciatura” indica que o concluinte terá direito a um diploma que o habilitará ao exercício da docência nas áreas do ensino fundamental e médio.

O contexto enunciativo de PFI-5 acentua que ele estava participando do PIBID para adquirir noções didáticas sobre o ensino. Assim ele afirma: “quando eu terminar esse curso eu sei que terei um bom preparo para trabalhar na educação básica”. Compreendo, portanto, que o curso de Letras parece, no contexto das discursividades analisadas, concentrar suas atividades para o campo da pesquisa e do ensino. Logo, e talvez reforçando o viés do ensino, os participantes do PIBID deixam transparecer que estão obtendo adequado preparo para o trabalho em sala de aula.

Na SDT-4 as discursividades possibilitaram o entendimento de que o curso de Letras carrega em sua essência a adjetivação “bom” em decorrência de seu sistema conteudístico e

pedagógico. Sobremodo, o PIBID complementa essa adjetivação ao possibilitar condições de vivência em sala de aula, considerando o modo eles subjetivam suas relações com o curso de Letras e com o próprio PIBID.

Seguindo o contexto da discussão a respeito do preparo ao ensino, analisarei, na SDT-5, as enunciações proferidas quando questionei os participantes de minha pesquisa sobre o modo como eles percebiam a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores.

5.3.5 Discursividades sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial

Na SDT-5, o enunciador PFI-1 reitera que o PIBID é considerado um programa de relevante contribuição para a formação de professor porque o integra ao planejamento e à realização de aulas, o que reflete “a realidade pedagógica da escola”. Assim, fica perceptível perceber que PFI-1 está filiado ao PIBID pelo entendimento de contribuição proporcionada à sua formação inicial.

Nas enunciações de PFI-2, o PIBID é reiterado como um aliado às experiências pedagógicas, pois o discurso de FI está propagando, inconscientemente, que a FD a que ele se vê filiado está refletida no “contato que mantinha com os professores da escola”. A partir destes enunciados o PIBID parece operar como um aliado indispensável ao curso de Letras. O contato com os professores da educação básica mobilizava os integrantes do PIBID a assumir o lugar discursivo da posição-sujeito professor, o que acentuava o discurso de suas filiações à docência. Por isso, e sempre que alguma ação configurasse inadequada, o professor regente da sala dava o suporte necessário, principalmente, em relação à resolução, imaginamos, de conflitos ou de compreensão de determinados conteúdos. Apesar do percurso que já apresentei analisando as discursividades de PFI-1 e de PFI-2, vejamos a composição enunciativa da SDT-5 para a continuidade de minhas análises:

SDT-5: sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores

O PIBID tem contribuído bastante para a formação de professor. Sabe, /// Ah, eu estou lembrando que antes desse programa minha prática [pedagógica] em si não era tão grande. // Hoje a minha prática em sala de aula é bem maior (...). [O PIBID] contribuiu bem mais que o estágio. Com o estágio a gente tem pouco tempo em sala de aula, e com o PIBID não. Nele você passa muito mais tempo, estudo muito mais e isso dá tempo para trabalhar uma obra por inteiro. A gente tem uma visão mais próxima da realidade pedagógica da escola.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Sim, até porque o PIBID ele é mais direto. [Direto?] ((risos)) [como assim?] ((risos)) enfim (...). **O PIBID é mais direto porque nas reuniões, em todas as reuniões a gente tinha um contato direto com os professores da escola.** Então era (...). A gente tinha perto da gente os professor // Logo, isso passava a visão dia que a gente estava diante de assuntos de ser professor. **Era eles ali contando e ensinando como dar aula. Era a gente errando e eles dizendo: olha isso aqui não dá.** É (...). Tipo (...) Era eles acabando com as nossas ideias utópicas do que era ensinar. /// **O importante era que a gente estava em contato direto com o professor que está na rede pública.** Então isso era bem mais legal com eles ali o tempo todo com a gente ensinando. (...) A gente tinha encontro toda semana. Nesses encontros a gente discutia muito como seria a aula da semana. (...). **Aí nós montávamos todo o plano de aula.***

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*No meu caso como eu entrei no sexto período que é o tempo do estágio de regência. **Então minha primeira experiência de dar aula foi no PIBID e logo depois eu tive que dar aula de regência no estágio. E isso me ajudou muito no processo prático de dar aula, de fazer o planejamento, de elaborar aula, de refletir sobre o ensino.***

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Durante esse tempo que estou no PIBID ele conseguiu me passar sim a VISÃO DE FORMAÇÃO INICIAL.** Levando em consideração o nosso estágio, porque o nosso estágio começa no quinto período. O nosso estágio não nos dá tanta liberdade e tempo para que a gente possa planejar boas aulas. O PIBID não, porque nós temos reuniões na Universidade, que **tem já uma preparação para os planejamentos na escola. Aqui a gente lê textos, teorias, a gente traz o que a gente faz na escola pra cá. E tem o planejamento junto com a professora.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

***Eu tive uma boa visão de ser professor.** Nesse programa [o PIBID] **a gente planeja junto com o professor lá da escola e depois a gente vai atuar, né.** Então não é só teoria, você vai conciliar. Você vê a teoria, mas depois é a prática. O professor da turma estava lá na sala, mas era a gente que ministrava as aulas.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

O questionamento apresentado a PFI-3 resultou na obtenção de enunciações sobre o contato com a sala de aula oportunizado pelo PIBID. Do lugar de FD que o oportunizaria o trabalho pedagógico, este enunciador assume que o PIBID tinha oportunizado sua primeira experiência em sala de aula. Por conseguinte, as atividades de estágio tinham sido “tranquilas”.

A adjetivação “tranquilas” possibilita a compreensão de que o estágio exigiria a realização de aulas, o que para este integrante não seria problemático, porque já se sentia preparado para tal atribuição, além, possivelmente, de ter conduzido todas as atividades e o contato com os alunos da educação básica sem quaisquer empecilhos ou contratempos.

De acordo com o que se espera dos procedimentos de ensino, o PIBID, pelo contexto desta SDT, projeta-se constituído numa ligação com um dos princípios da sustentabilidade: a durabilidade. Afinal, os indicativos desse efeito sustentável estão sendo produzidos nas discursividades de PFI-3 ao indiciar o motivo pelo qual ele se viu satisfeito com as práticas realizadas. No contexto da materialidade e da funcionalidade do discurso, o preparo de PFI-3

possibilitou a experiência da regência pelo apagamento de quaisquer conflitos/tensões que se manifestariam no trabalho em sala de aula.

As enunciações de PFI-4 discursivizam os efeitos de sentidos da visão pedagógica defendida no PIBID. Ao longo das análises das SDE e agora das SDT, este integrante profere discursividades alinhadas à problematização instituída em minha tese, ao mencionar que o PIBID havia conseguido dar a este enunciador uma ampla “visão de formação inicial”. Segundo aponte nos fundamentos teóricos, essa visão de FI é observada quando o acadêmico enuncia de um lugar que lhe oportuniza um adequado preparo formativo.

As enunciações de PFI-5 parecem estabelecer relações com o princípio da profundidade para a sustentabilidade do trabalho pedagógico. Ao enunciar sua percepção sobre o PIBID pelos sintagmas “uma boa visão” ele está, de certo modo, assegurando que, para essa posição-sujeito, as atividades realizadas nesse programa foram substanciais e profícuas desde o instante em que ele estava na posição de aluno do curso de Letras ao instante em que ele estava atuando na regência de aulas na educação básica. Outras discursividades a respeito do preparo à docência podem ser identificadas quando do relato sobre o planejamento das aulas com a professora regente. Essa linearidade permite inferirmos, a partir das enunciações de PFI-5, desse enunciador a identificação de sua ideologia à docência em razão da motivação obtida da professora que o acompanhava em suas atividades no PIBID.

5.3.6 Discursividades sobre os estudos do PIBID e o Projeto Político-Pedagógico

O percurso que estou realizando na análise das discursividades proferidas pelos integrantes do PIBID tem dado ênfase à percepção do modo como se organizam as atividades pedagógicas na educação básica. Nesse contexto, tomo os fragmentos constitutivos das enunciações da SDT-6 para problematizar o modo como os conteúdos do PIBID eram estudados em relação aos conteúdos previstos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo. Vejamos a composição enunciativa da SDT-6:

SDT-6: sobre os estudos do PIBID e o Projeto-Político Pedagógico

A professora sempre buscava encaixar, né ((risos)), o conteúdo exigido pela escola com as nossas atividades. Uma vez a gente fez isso. Tínhamos que trabalhar uma obra para desenvolver uma reunião que a gente trabalhou na reunião do PIBID e aí a gente pegou uma obra da literatura regional para trabalhar na sala, porque estava

escrito no Projeto Pedagógico que a gente trabalhasse essa obra. E aí a gente encaixou essa exigência do PIBID com o estudo de uma obra tocantinense que os alunos deveriam ler.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Nos encontros a gente tinha toda semana a gente discutia muito como seria a aula da semana. Cada semana a gente preparava na segunda-feira, e ... /// **montávamos todo o plano de aula de acordo ao exigido no Projeto Pedagógico da escola.** Procurávamos textos e alguma dinâmica, algum vídeo, algo que fosse bem mais didático e ao alcance dos alunos.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*Sim, a professora da escola-campo do PIBID ela explica que nosso trabalho no PIBID tem que seguir a literatura regional. **Isso está definido do Referencial Curricular do Estado e no Projeto Pedagógico da Escola.** A literatura tocantinense, por exemplo, eu trabalhei isso.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

***Todas as atividades estavam alinhadas de acordo com o que estava no currículo da disciplina.** As aulas são feitas de acordo com o que está no currículo. Eles falam lá... // tem que dá uma obra literária por semestre, então a professora vai e escolhe uma obra literária. Lá tem as categorias. **Tem que ser literatura regional,** então vamos pegar esse autor, porque ele é da literatura regional, do Tocantins.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

*Ah, sim. **Nós trabalhamos conforme o PPP, e a gente seguiu o plano de aula da professora.** Aí ela disse que esse trabalho era de acordo com o PPP da escola porque ela fazia o planejamento do jeito que o Estado, a Secretaria da Educação exigia das escolas.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Nas enunciações de PFI-1, um dos primeiros pontos que poderíamos observar diz respeito à tentativa de aproximação das atividades do PPP da escola-campo com os assuntos abordados pelos integrantes do PIBID. Assim, a expressão verbal “encaixar” pode levar ao entendimento de que os conteúdos eram, de certa maneira, exigidos ou não em todos os estudos da escola-campo.

Na linha de um foco pedagógico, os conteúdos mínimos apresentados no RCT (TOCANTINS, 2009) parecem ter sido objeto de estudo em sala de aula pela aproximação com a regularidade discursiva do “encaixe”. Seria, portanto, o “encaixe” uma exigência determinada pela professora regente para que determinados conteúdos fossem embutidos nas atividades do PIBID? Ou seria, por exemplo, que os estudos de determinados conteúdos fossem percebidos como indispensáveis aos alunos da educação básica? A respeito disso, compreendo que o estudo da literatura regional, também identificada por literatura tocantinense, no critério do que seria autoritário ou autônomo, deveria fazer dos estudos (planejamentos e aulas) em razão de projetarem sentidos pedagógicos ao PIBID e aos conteúdos mínimos do PPP.

Configurando ou não efeito de “encaixe”, os estudos da literatura regional/tocantinense integravam, de certa forma, as atividades do PIBID porque os temas deles extraídos se mostravam alinhados com os fundamentos dos conteúdos previstos pela escola-campo, pois o que os seus integrantes ministrariam em sala de aula deveria contemplar os eixos das competências e das habilidades exigidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas discursividades de PFI-2, as relações entre de conteúdos se mostravam mais acentuadas. Segundo este enunciador, os planos de aulas, a exemplos dos que analisei na SDE-4, foram elaborados conforme as exigências do PPP. Denotei, dessa relação, a percepção da posição-sujeito professor intrinsecamente comprometida com o fazer docente, o que me permitiu compreender que as atividades do PIBID jamais eram realizadas como se fossem apenas um “faz de conta”, ou seja, todas elas eram planejadas e executadas conforme o exigido nos mecanismos pedagógicos.

Em efeitos polissêmicos, a expressão “bem mais didático ao alcance dos alunos”, dava a entender que a posição-sujeito professor de PFI-2 entrasse em conflito quando estivesse fazendo o planejamento de suas aulas. Nesse sentido, será que o adjetivo “didático” estivesse levando este enunciador a sugerir a utilização de algum suporte pedagógico motivacional aos alunos? Ou será que deveria fazer uso de recortes de jornais, uso de revistas, de vídeos, de recursos tecnológicos? Dado o contexto da SDE-4, compreendo que os conteúdos estudados pelos integrantes do PIBID eram resultantes de conteúdos previstos no PPP da escola-campo.

A posição-sujeito professor de PFI-3 favorece a compreensão da expansividade as relações entre o PIBID e o PPP. Em seu discurso, o PIBID, o PPP e o RCT estavam juntos. Afinal, ambos pertenciam aos mesmos campos ideológicos. Desse modo, PFI-3 discursiviza que os conteúdos fariam transparecer a ideologia da sistematização pedagógica. Assim, entendo que é possível identificar nos planos de aula do PIBID as relações de seu assujeitamento com os pressupostos instituídos nesse documento oficial, o PPP. Por isso, o PPP pode ser considerado um instrumento oficial das ações pedagógicas trabalhadas com os alunos, além de subsidiar os conteúdos estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Nas enunciações de PFI-4, a referência ao PIBID e ao PPP se alinhava aos sentidos pedagógicos dos conteúdos que compunham o currículo escolar, destacando-se a sistematização dos estudos literários. Essa sistematização ocorreu porque a SEDUC estabeleceu no RCT o que entendia por “conteúdos mínimos”, dentre os quais constavam os estudos da literatura

regional/tocantinense. Filiados a isso, e talvez diante do que seria uma provável rigidez autoritária, apesar de haver destaque ao eixo da democratização para a necessidade de estudos regionais, os integrantes do PIBID pareciam se inscrever na FD da condição de cidadãos tocaninenses que possibilitaram a inserção do PPP em seus planos de trabalho.

Ao assumir a posição de estudo das obras consideradas da literatura regional/tocantinense, pareceu-me que a escola-campo e os integrantes do PIBID estavam mobilizando o resgate de suas memórias discursivas. Outro viés seria o de que, ao levar estas obras para o espaço da sala de aula, pudessem estar oportunizando que estes autores (talvez considerados à margem literária) tivessem suas produções literárias conhecidas e com possibilidade de circulação entre os meios acadêmicos, por exemplo. Percebo, portanto, que PFI-4 parece se identificar com o estilo ou com as temáticas abordadas por determinados escritores ao proferir “vamos pegar esse autor”. Porém, e de outro modo, essa filiação seria resultante da percepção que este ou aquele escritor fazia parte dos que representam a literatura regional/tocantinense. A convicção era que essa literatura estava sendo estudada na escola como um mecanismo definido no PPP.

Ideologicamente, as discursividades de PFI-5, observadas sob o foco da expressão verbal “trabalhamos conforme o PPP”, foram acionadas para realçar os sentidos de sua filiação discursiva ao que se realizava na escola-campo. De modo geral, as aulas eram planejadas para atender as diretrizes instituídas pela escola. Assim, e como se fosse um efeito espiralar, o PIBID e o PPP; o PPP e o PIBID convergiam suas premissas pedagógicas sob as possibilidades de estarem interpolados pelas mesmas linhas de conteúdos.

5.3.7 Discursividades sobre o apoio da escola-campo ao PIBID

Conforme analisei nas enunciações da SDT-6, as discursividades dos integrantes do PIBID deixaram flagrar que as suas relações de conteúdos se alinhavam adequadamente. Assim, o planejamento cumpria as orientações dos instrumentos oficiais, como por exemplo, o PPP. Seguindo o alinhamento dessas manifestações oficiais, o que, às vezes, aparece como critério de regulação ou de harmonia, analisarei na SDT-7 o modo como essas relações eram possíveis em razão do acolhimento dado pela escola-campo ao PIBID. Vejamos, adiante, a composição enunciativa da SDT-7:

SDT-7: sobre o apoio da escola-campo ao PIBID

Sim. A escola e a professora supervisora sempre deram apoio. Tanto que ela sempre pediu nosso apoio nas atividades da escola, quando tinha o dia D da leitura, alguma coisa assim, eles pediam nosso apoio. Ah, eu queria que vocês nos ajudassem a fazer, desenvolver. Igual teve uma peça. Uma obra que a gente trabalhou. E aí eles queriam que a gente desenvolvesse uma peça com os alunos. Mais aí os alunos apresentaram a peça dentro da sala de aula. Aí ia quem quisesse porque o espaço era pequeno.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

Sim. Todo mundo da escola sempre foi bem receptivo com a gente. E a gente dividia a biblioteca, às vezes, com o PIBID de matemática de um lado e o de letras do outro lado. A gente pegava livros na biblioteca pra gente ler em casa. Não tinha pressão. A gente era bem recebida até na sala dos pelos professores, isso não acontecia no estágio.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

Sim. A professora supervisora é nossa grande parceira no PIBID. Há sim, porque eu lembro que nos planejamentos além das teorias que a gente tem que usar, né. A gente aprende a se adaptar às turmas, às metodologias que a gente tem que usar. Por exemplo, lá na escola-campo a gente tem as duplas. A gente percebe que cada turma é diferente, mas o trabalho que fazemos é resultado de um preparo como se nós estivéssemos sendo o próprio professor da educação básica, mesmo sabendo que algumas coisas dão certo e outras não. E a gente tem que perceber que cada turma tem sua especificidade.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Bom... eles são. Eles acolheram a gente muito bem. É... // Quando precisamos de alguma coisa e tal, a gente fala com a professora e ela fala com os coordenadores. Eles tentam nos ajudar de alguma forma, né. Sim. Sempre eles nos incluíam, porque a gente ficava na sala de professores. Aí se tinha conversa, a gente discutia juntos. Eles pediam nossas opiniões. Eu sempre me sentia muito à vontade, muito confortável na escola. Há uma boa aceitação das atividades do PIBID pelos próprios alunos. Os alunos falam que gosta das nossas atividades.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Ah, sim. A escola sempre recebeu a gente muito bem. Eu não vi nenhuma resistência não. A gente tinha espaço para realizar todas as atividades do PIBID. Todo dia a gente ia pra atividades de nosso planejamento, mas a gente também ficava lá na sala dos professores conversando com eles. E era muito bom, rsrs. E ali a conversa era sobre sala de aula.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Nas discursividades de PFI-1, a filiação da escola-campo e da professora supervisora ao PIBID aparece sob os efeitos de um apoio categorizado em incondicional. Isso está perceptível, porque as principais atividades da escola eram executadas como se houvesse o funcionamento de efeitos de contrapartida dado pela escola em razão da presença deste programa em suas atividades curriculares.

No que diz respeito ao ensino de literatura, os integrantes do PIBID pareciam ser considerados como referência à realização das ações na escola, como foi o caso dos projetos literários e das produções textuais poéticas e dissertativas.

Na contextualização de se perceber integrante ao trabalho dos profissionais da escola, PFI-2 expressa que “era bem recebida até na sala dos professores”. Nesse sentido, ser “bem recebida” representaria quais efeitos de sentido? Seria os de livre circulação pelos espaços da escola? Seria os de que seu trabalho estaria adequado ao perfil de um professor em pleno exercício? Ou seria, os efeitos de pertencimento à escola, considerando, por exemplo, o espaço da biblioteca o qual eles podiam utilizar para a realização de suas atividades?

Um dos principais contextos de assunção à filiação ideológica à docência é discursivizado por PFI-3 ao dizer sobre o apoio recebido da professora da educação básica na escola-campo. Em efeitos de sentidos afetados pela posição-sujeito professor, identifiquei em suas discursividades elementos capazes de afirmar que esse integrante do PIBID se mostrou satisfeito com a receptividade da escola, principalmente porque ela o inspirou a desfrutar de seus espaços como se ele fosse um de seus professores.

A partir das discursividades de PFI-4 e de PFI-5, a escola-campo é discursivizada sob o efeito de identificação profissional. Nesse sentido, PFI-4 enuncia, por exemplo, que essa escola sempre os recebia muito bem. Isso significa, de modo pedagógico, a compreensão de que as possíveis situações de conflito entre professores em formação inicial e entre professores efetivos não havia o sentimento de “perder” o espaço de trabalho em razão de uma posição profissional mais atualizada, ou até mesmo mais dinâmico em relação aos fundamentos exigidos no PPP, no RCT e na BNCC. Além disso, este enunciador estava manifestando discursos de acolhimento porque tinha possibilidade de participar, até, das reuniões escolares consideradas restritas aos professores.

Em suas discursividades, PFI-5 deixa transparecer que sua frequência nas atividades da escola ocorria de forma sistemática, ou seja, regular. O fato de a escola ser considerada um espaço que o recebia “muito bem”, indica que a noção de pertencimento ao campo pedagógico estaria sendo acentuada quando este enunciador diz que suas atividades não eram objeto de “nenhuma resistência”. Por isso, o fato de que ele sempre estava conversando com os professores, inclusive em momentos de reuniões escolares, deixa transparecer, conforme enunciou PFI-4, que todos os integrantes do PIBID, também, exerciam suas atividades em condições de pacificação, de harmonia e de satisfação pedagógica.

A notoriedade da Análise de Discurso fica perceptível quando conseguimos compreender os efeitos discursivos da estrutura e do acontecimento das discursividades

analisadas. Isso significa que a interpretação do já-dito é campo fértil para a compreensão do não-dito. Por isso, as discursividades analisadas dos integrantes do PIBID não buscaram cristalizar ou canonizar este programa como uma das ferramentas indispensáveis ao ensino superior, sobretudo, à formação inicial de professores.

O não-dito a respeito das enunciações analisadas possibilita a (des)continuidade pelos discursos, também, do já-dito, pois este é, na verdade, um campo acentuado para muitas outras análises. Assim, e seguindo o ordenamento dos questionamentos utilizados para a realização das entrevistas com os integrantes do PIBID, apresento, a partir do próximo subtópico, um conjunto de quatro SDT que integram o Anexo 01.

Na perspectiva de analisar as discursividades dos integrantes do PIBID a respeito dos efeitos de sustentabilidade, agrupei suas enunciações nas SDT 8, 9, 10 e 11 sob a perspectiva de compreender: (i) quais discursividades definidoras da sustentabilidade do ensino na educação básica seriam apresentadas; (ii) quais discursividades de sustentabilidade da formação inicial de professores seriam apontadas; (iii) quais discursividades as experiências de participação no PIBID seriam identificadas; (iv) quais discursividades sobre novas possibilidades de participação no PIBID seriam proferidas.

5.3.8 Discursividades sobre a definição de sustentabilidade na educação básica

Filiados aos efeitos de sentido das discursividades problematizadas, reuni os fragmentos das enunciações dos integrantes do PIBID na SDT-8 para, a partir dela, tecer minhas análises a respeito da sustentabilidade no PIBID para e nas atividades da escola-campo.

Meu percurso de análise nesta SDT levanta o foco de que é possível inferir a percepção dos efeitos de sustentabilidade (esclarecimentos mais específicos sobre a Sustentabilidade estão detalhados no Terceiro e no Sexto Capítulos) porque estes conteúdos podem ser tomados como parte dos estudos dos integrantes das novas turmas do PIBID, ou seja, por aqueles que estarão fazendo parte deste programa no decorrer de seus estudos. Outro elemento de sustentabilidade está discursivizado sob a percepção de que o ensino básico possibilita a evolução dos alunos quando da compreensão de suas relações com o mundo e com os fatores sociais, principalmente. Vejamos a composição enunciativa da SDT-8:

SDT-8: sobre a sustentabilidade na educação básica

O ensino na educação básica eu acho que ele é sustentável. Digo isso porque todos os conteúdos que foram trabalhados no ano passado eu... quando eu for trabalhar na sala de aula // porque eu quero ser professora // esse conteúdo acabará sendo repetido lá na escola. Então ele é sustentável porque é algo que já aprendi, mesmo que eu não tenha aprendido totalmente, mas eu vou reaprender ele na frente porque ele serviu naquele período e vai servir para mim depois.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

Vou aqui usar um exemplo que a gente usava no PIBID mesmo. Toda vez a gente tinha que ensinar algum livro, explicar um livro, propor uma leitura, a gente sentava, discutia, dividia o capítulo que fosse o menor possível. Se fosse um capítulo muito grande a gente dividia ele em dois. E ... aí a gente levava um trechinho para cada aluno. Todo mundo lia e as palavras que eles não entendiam, os sentidos que eles não entendiam a gente anotava no quadro e explicava pra cada um, porque se alguém tá lendo um texto e não entende as palavras que estão ali, eu acho que // já fica meio // sei lá // há um desinteresse de continuar, ainda mais adolescentes, como eu disse, eles sempre são impacientes. E ... a gente fazia isso. Dividia o texto e as dúvidas menores, os significados de palavras, de sentidos nós colocávamos e explicávamos e eles diziam: ah, agora sim, agora faz sentido. Eu acho que para ser sustentável você tem que criar uma base primeiro. Se desde o início o texto, a leitura já não traz uma vantagem, uma afinidade então não há motivos para continuar, então se há uma base que foi feita com muito cuidado ela será sustentável para o ensino.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

Sim, porque a gente trabalha com a leitura de muitos textos, de muitas teorias. A gente leu um artigo sobre essa questão. Eu entendo que isso é sustentável porque faz a gente aprender mais para dar aula, ou seja, para futuramente trabalhar na educação básica.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Sim, elas são atividades importantes. Por isso eu recomendaria que todos participassem do PIBID. Se pudesse todos os alunos que estão nos cursos de licenciatura deveriam participar do PIBID. /// Eles devem participar do PIBID porque cada assunto a gente aprende sempre mais e assim eu entendo que ele é sustentável. Os conteúdos são de boa base e por isso é que ele é sustentável. Esses conteúdos vão comigo para o resto da vida.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Eu acredito que sim. É (...) e como eu comecei no PIBID antes do estágio eu já tinha uma base bem profunda. Por isso, eu entendo que o PIBID é de grande ajuda para o nosso futuro trabalho em sala de aula. E eu hoje eu já sou professora. Pelo pouco que eu sei de sustentabilidade ... [sabe o quê] rsrs // a sustentabilidade no ensino é quando a gente aprende os assuntos de depois trabalha eles na escola.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Na perspectiva de projetar visibilidade à questão da sustentabilidade, conforme discutirei no Sexto Capítulo, e considerando o princípio da durabilidade (HARGREAVES; FINK, 2007), compreendo que PFI-1 definiu o ensino na educação básica como sustentável porque os conteúdos com os quais ele trabalhou, o modo como ele realizou seus planejamentos e, também, como executou suas aulas estavam de acordo com este princípio em razão de que sua futura prática em sala de aula seria realizada nos mesmos moldes do PIBID.

A enunciação de PFI-2 dá efeito substancial ao modo como devemos perceber os efeitos da sustentabilidade do ensino, pois suas discursividades estabelecem conexões didáticas a esse respeito. Por isso, o exemplo apresentado sobre a organização e o direcionamento de leituras, as reflexões deste integrante do PIBID possibilitam a compreensão de que o ensino é sustentável quando o princípio da durabilidade se manifesta, além de estar implícito na base que as leituras, quando realizadas, adequadamente, conseguem estabelecer. Desse modo, quando este enunciador expressa suas opiniões a respeito da FI, é possível observar que os conteúdos discutidos durante sua permanência no PIBID fizeram parte daqueles que a escola tinha adotado como base indispensável para a aprendizagem de seus alunos.

No contexto da finalidade e da objetividade do PIBID, a questão da sustentabilidade segue o mesmo discurso da durabilidade do ensino na educação básica, pois a escola assume a posição-sujeito de formadora dos estudantes nas primeiras fases do ensino. Por isso, e ao longo de dez anos de sua existência (de 2007 a 2017). Esclareço que o ano de 2017 foi o último ano do recorte que adotei em minha pesquisa, pois investiguei a execução do PIBID no período de 2016 e 2017. De modo geral, e conforme discursivizou PFI-2, o PIBID está convergindo sua sustentabilidade ao foco para o qual foi criado: dar subsídio pedagógico à formação inicial realizada pelas IES.

Segundo PFI-3, a sustentabilidade do ensino na educação básica é observada por meio dos saberes adquiridos ao longo de sua participação nas atividades do PIBID. Ao assumir a posição de FD o sujeito PFI-3 parece estar assumindo os efeitos de sustentabilidade ao compreender que os conteúdos ministrados ao longo desse Programa são vistos de maneira sustentável pelo reconhecimento de que estava “aprendendo mais”. Mas o que significaria esse “aprender mais”? Seria tem passado maior tempo estudando ou ter aproveitado os estudos dos diversos assuntos como base para a carreira a que se propõe? De modo geral, as discursividades possibilitam a identificação de um sujeito discursivo fazendo ecoar um conjunto de vozes filiadas ideologicamente à docência.

As marcas discursivas da sustentabilidade do ensino na educação básica podem estar perceptíveis na posição-sujeito aluno de PFI-4 quando ele testemunha a recomendação de que os acadêmicos de Letras deveriam participar do PIBID. Afinal, os conteúdos estudados são percebidos no sentido de uma boa de aprendizagem, o que nos permite considerá-los sustentáveis. Observo, portanto, que este integrante do PIBID está proferindo enunciações de

um lugar conectado a condições de produção determinantes de sua inscrição identitária ao futuro trabalho na educação básica, pois os saberes até então adquiridos estão revelando percursos aplicáveis ao princípio da amplitude.

De modo também ideológico aos efeitos de exercer a docência, PFI-5 enuncia suas discursividades revelando sua inscrição de filiação identitária à percepção da sustentabilidade quando sua posição-sujeito professor possibilita que ele testemunhe do que aprendeu durante o PIBID. Notadamente, observo, de PFI-5, amplas convicções de sustentabilidade das aprendizagens assimiladas no PIBID pelos incessantes efeitos do acontecimento (PÊCHEUX, 2015 [1983]) de sua identidade quase nivelada ao campo profissional. Há, portanto, nas enunciações de em PFI-5 um sujeito discursivo aproximando seus discursos ao de professores de longo tempo de experiência em sala de aula.

5.3.9 Discursividades sobre a sustentabilidade da formação inicial

Neste subtópico, minha análise problematizou um dos aspectos mais acentuados de minha pesquisa. De modo específico, questionei os integrantes do PIBID a respeito da percepção que eles tinham sobre a sustentabilidade da formação inicial de professores.

Vejamos a composição enunciativa da SDT-9:

SDT-9: sobre a sustentabilidade da formação inicial

*Quando a gente entra no PIBID tem uma ... // como é que eu vou dizer? A gente tem uma grande apreensão // a gente começa bem com o simples mesmo, com o básico do básico em ser professor. Primeiro a gente estuda e estuda muito. Então a gente lia muito vários livros. **Então a gente passava vários dias estudando, fazendo seminários para nós mesmos ali do grupo, apresentávamos aquelas teorias que a gente passava uma semana para entender e no pé da professora o tempo para nada dar errado.** A partir daí a gente foi estudando é ... mudando mais como é que era ser professor na prática ... // os professores da escola pública estavam lá com a gente e eles levavam livros para nós também. E aí **a gente ia aos poucos entrando no mundo da docência.** Até que fomos fazer as aulas de observação e passamos uma semana observando. **Por isso o PIBID prepara os professores porque ele não te joga na sala de aula sem um preparo. Há um bom preparo, um preparo gigante porque você nunca chega sem saber o que fazer na aula.***

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Sim. **Ele é sustentável.** É visto como um preparo para o trabalho docente. **A gente adquire uma visão muito boa sobre ser professor, sobre ir para a sala e ministrar as aulas.** Sabe, eu confesso que ... que eu aprendi bastante no PIBID. E por isso eu entendo que minha formação inicial foi boa. O PIBID é ótimo, ((rsrs)).*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*De fato, porque a gente aprende muita coisa sobre a questão de ser professor. A gente aprende sobre planejamento de aula. Tudo isso a gente vê no PIBID. Sim, **todo mundo percebe o quanto a participação no PIBID é importante para a gente ser futuramente um professor.** A escola-campo de nossas atividades valorizaram muito esse programa. Os professores de lá e os alunos diziam pra nós que eles estavam gostando muito de nosso trabalho. Em nossas aulas as experiências foram boas porque os alunos se envolviam as atividades.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

É, é sim. O PIBID é sustentável porque quem fez parte dele gosta bastante. Temos o relato de uma amiga que não gostava de dar de aula e ela criou o gosto por dar aula pela prática no PIBID. Não era tão horrorosa, tão assustadora quanto ela pensava. Porque há pessoas que quando estão na sala de aula pensa que ela é um bicho de sete cabeça, e que os alunos não te respeitam. E aí você vê que é só uma questão de prática.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Ah, lá na escola o PIBID é aceito com tranquilidade. E lá tem também o PIBID de outras áreas. Na UFT, com a nossa coordenadora, a gente é incentivada a participar de todas as atividades porque ela diz que é um programa para quem futuramente que ser professor da escola. É por isso, que eu quero fazer bem feito esse curso. Aqui a gente vê que estamos numa formação inicial de grande valor ... [então isso é uma formação sustentável?]. Sim, sem dúvida.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Nas discursividades de PFI-1, percebi que o discurso de sustentabilidade resultou de sua filiação ao contexto das atividades realizadas ao longo de sua participação no PIBID. Essa posição ideológica nos permite inferir que essas atividades giravam em torno dos efeitos do acontecimento, pois, segundo Orlandi (2015), a noção de acontecimento significa aquilo que não para de produzir sentidos. Por isso, depreendo que o PIBID produziu sentidos de FI quando seus integrantes o definem como um dos elementos substanciais a quaisquer cursos, e principalmente ao curso de Letras da UFT/Araguaína.

Os efeitos de sustentabilidade da FI, segundo sugere PFI-1, podem ser identificados a partir de dois movimentos. O primeiro, observando que a sustentabilidade faz parte de um “processo” organizado de estudos. Chamáremos esse “processo” de acontecimento (ORLANDI, 2015 [1983]), pois a noção de sustentabilidade significa estar realizando estudos para a construção de saberes de determinados conteúdos: “a gente passava vários dias estudando”. A forma verbal em gerúndio (estudando) sugere que os integrantes do PIBID estavam obtendo informações sobre determinados conteúdos que os habilitasse a “entrar no mundo da docência”. Nisso, o substantivo “mundo” diz respeito à aquisição de habilidades profissionais que possibilitariam seu ingresso em sala de aula.

O segundo movimento, assumindo a posição-sujeito professor: “o PIBID prepara os professores porque ele não te joga na sala sem um preparo”. A noção de preparo reflete modos

de assujeitamento às condicionalidades das exigências necessárias ao trabalho em sala de aula. Assim, a posição-sujeito professor em FI pode ser observada sob o princípio da profundidade, sendo esse princípio o indicativo de que os integrantes do PIBID passaram por etapas de estudos contingenciais às FD dos professores em exercício.

As enunciações sobre os efeitos de sentido da sustentabilidade de PFI-2 parecem discursivizar a mesma concepção de PFI-1. Para PFI-2, os estudos que lhe possibilitaram um “bom” caminho à formação inicial são perceptíveis na materialidade de sua identidade ao exercício da docência. Este integrante do PIBID diz estar apto a ministrar aulas, pois já conhece a sistemática pedagógica.

Em enunciação marcada por certa regularidade linguística, PFI-2 afirma, categoricamente, ter a percepção de que o PIBID “é sustentável”. Porém, haveria dúvida ao entendimento dessa adjetivação. Por isso, PFI-2 faz explicável esse termo ao discursivizar que tinha obtido uma “visão muito boa sobre ser professor”. Há, nos dizeres de PFI-2, a percepção de uma certa harmonia pedagógica, pois o que era estudado seria também ensinado aos alunos da educação básica.

Nas enunciações de PFI-3, que também mantém alinhamentos discursivos às de PFI-1 e de PFI-2, a sustentabilidade da formação inicial é discursivizada sob as noções do vir a ser professor. Nesse sentido, PFI-3 se revela um sujeito filiado aos efeitos de identidade que o curso de Letras da UFT/Araguaína e o PIBID almejam formar. Especificamente, PFI-3 constrói, portanto, a perspectiva de uma posição-sujeito definindo seus prováveis rumos: “o PIBID é importante para a gente ser, futuramente, professor”.

Na enunciação de PFI-4, a sustentabilidade da formação inicial decorre da percepção da satisfação dos integrantes do PIBID durante as atividades executadas nos espaços da escola-campo e da IES. Este enunciador revela sua identidade de filiação à docência pela voz de outro integrante do PIBID. PFI-4 enuncia estar compreendendo a noção de sustentabilidade ao dizer que um colega integrante desse Programa se sentia assustado em relação às práticas de docência exigidas pelo curso de Letras. Por isso, o que antes era considerado assustador recebe outros contornos, pois a confiança em ministrar aulas resultou das experiências vivenciadas no PIBID.

Na enunciação de PFI-5, a noção de sustentabilidade sobre a formação inicial indica alinhamento a um conjunto de vozes. O fato de a escola-campo congregar o PIBID de outras

áreas nos permite considerar os efeitos de sustentabilidade, além do curso de Letras. PFI-5 não deixa transparecer a quais cursos pertenciam estes outros sujeitos. Sem relações de dependências, pelo que conjecturo, o fato de o PIBID de outros cursos estar em execução, na mesma escola-campo, pode resultar no que estou considerando por sustentabilidade da FI. Disso compreendo, a partir dos espaços de estudos teóricos: o da UFT, ao dos estudos práticos: o da escola-campo, que a FD pode ser vista sob os efeitos de sustentabilidade porque a possibilidade de participação no PIBID é “para quem futuramente que ser professor da escola” (PFI-5).

5.3.10 Discursividades sobre experiências de participação no PIBID

Na SDT-10, minha análise se desdobra observando as experiências de participação no PIBID. De modo geral, e talvez em contexto de uniformidade, porque não identifiquei conflitos gerados nas atividades desse Programa, os integrantes do PIBID deixam transparecer suas filiações à posição-sujeito professor. Vejamos a composição enunciativa da SDT-10:

SDT-10: sobre as experiências de participação no PIBID

*É até difícil falar porque a gente aprende tantas coisas. Tem... // eu já gostava de ler, mas aí eu aprendi a gostar mais ainda. Não é o que eu falava, né. **A gente incentiva tanto os alunos a criar gosto pela leitura e você cria mais gosto ainda porque você quer que eles leiam mais e mais.** É, a oralidade que eu desenvolvi muito. De certo modo **eu era um pouco tímida, aí eu fui tirando essa timidez com o PIBID** porque você realmente, no primeiro dia você vai pra frente. Você já fica como professora regente da turma e aí você. // nós tínhamos os seminários e aí era outra questão que você já praticava a sua escrita, você já tinha que escrever artigos.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

*Tenho a dizer que o PIBID foi muito bom. Um exemplo ... // **depois que eu entrei no PIBID eu fui para o estágio já sem medo.** Eu sabia como era a sala de aula, eu já tinha segurança, eu já sabia que nem sempre as expectativas são alcançadas. **A gente já sabe que as turmas são difíceis de se comportar, mas a noção que a gente adquire nos estudos do PIBID nos ajuda a enfrentar as dificuldades na sala de aula e a realizar as aulas sem muita dificuldade.** Eu já sabia como uma sala de aula, já sabia que nem sempre a turma vai se comportar. Então eu não vi dificuldades em dar aula. **Eu não tive insegurança em chegar lá na frente e ficar engasgado, não saber o que responder nas perguntas dos alunos, nada disso eu passei.** Então o PIBID me ajudou sim na segurança de como preparar as aulas, como agir diante da turma, como lidar com a indisciplina dos alunos, tudo isso o PIBID me preparou.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

*Contribuiu muito, muito, muito. **Eu fiquei feliz em participar deste projeto. Ele me ajudou a me preparar melhor para cumprir minhas atividades de aulas no Estágio.** E... hoje eu estou muito feliz porque tenho uma visão mais ampla, **eu tenho até mesmo mais responsabilidade em preparar minhas aulas.** Isso me ajudou também a ser mais participativo nas aulas dentro da Universidade.*

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Esse programa contribuiu muito para mim. São experiências enriquecedoras e únicas, porque nós aprendemos muitos. A gente conhece também o trabalho dos professores. Os professores já conhecem a escola e isso nos ajuda quando a gente chega lá para dar aulas. O planejamento que a gente faz ajuda a gente a ter uma posição não apenas de um aluno de graduação, mas na posição de professor que o PIBID nos deu essa visão. Eu passei a ter noção sobre o que é ser um professor. ***Agora eu vou para a sala de aula sabendo que o que eu vou fazer é para dar aula.***

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Primeiro que quero dizer que o PIBID foi ótimo. E sem contar que eu aprendi muito, principalmente a planejar as aulas. O que eu aprendi foi tão importante que eu ***hoje eu vou pra sala de aula sem nenhuma dificuldade.*** [Então o PIBID foi importante para você?]. Sim, com certeza.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Segundo enunciou PFI-1, as experiências de participação no PIBID se dissolveram em diversos contextos e finalidades. As expectativas em dizer de uma determinada experiência ou de outra eram recorrentes, porque este enunciador diz ter aprendido “tantas coisas”. Tais “coisas” seriam, certamente, a aprendizagem de diversos temas/conteúdos. Além disso, PFI-1 assume, tal qual os alunos da educação básica, a posição-sujeito aluno, quando se envolve com as atividades do PIBID pelo movimento de incentivar a leitura, mas também de se sentir leitor para, pouco a pouco, perder a “timidez” em conduzir suas aulas.

PFI-2 enuncia que suas experiências ampliaram os sentidos de sua posição-sujeito professor em razão de dois contextos. No primeiro contexto, ele assume que as experiências contribuíram para a realização de suas aulas durante o estágio. No segundo contexto, as experiências possibilitaram que ele enfrentasse a realidade da escola, ressaltando que “as turmas são difíceis”, mas que o PIBID teria contribuído para a enfrentamento das questões de comportamento dos alunos durante as aulas e nos momentos em que estavam realizando as atividades dos conteúdos estudados.

A intensificação da repetição adverbial “muito, muito, muito” correspondente ao questionamento sobre as experiências de participação no PIBID torna perceptível que PFI-3 estava filiado à posição-sujeito professor. Assim, a oportunidade de participação nas atividades do PIBID teria subsidiado sua participação na obrigatoriedade de realização das aulas exigidas pelo programa de Estágio Supervisionado Curricular. Ao mesmo tempo em que enuncia do preparo à execução de aula, PFI-3, afetado pela posição-sujeito aluno, assume que o PIBID o condicionaria a uma participação mais profícua nas aulas do curso de Letras.

Assumindo a posição-sujeito professor, PFI-4 manifesta enunciações de um programa que parece ter sido singular à sua FI. Ao mencionar “experiências únicas”, compreendo que

este enunciador não desconstruiu os sentidos ideológicos da docência objetivada pelo PIBID. Parece, de certo modo, ficar transparente que as experiências vividas estariam assumindo o discurso da impossibilidade de apagamento do imaginário pedagógico. Estaria, portanto, PFI-4 assumindo a FD de estar preparado às aulas, pois percebia que todas as suas experiências resultariam em sua atuação na sala de aula.

Nas enunciações de PFI-5, as marcas de harmonia ou do modo pacífico de execução do PIBID parecem estar assumindo o discurso de regularidade. O modo como este enunciador aborda o PIBID também parece estar assentado no imaginário de uma profissão que consegue avançar em suas atribuições mesmo diante dos quadros, possivelmente, contrários ao seu objetivo. Notadamente, a expressão “hoje eu vou para sala de aula sem nenhuma dificuldade” torna compreensível que PFI-5 assumiu, inclusive na prática, a posição-sujeito professor. O estar em sala de aula sem dificuldade significa a percepção de aquisição de domínio pedagógico dos assuntos e do modo como se efetiva o contato com os alunos e com os demais profissionais.

Quase que em discursividades similares às de PFI-4, a filiação de PFI-5 ao campo pedagógico, discursivizada pela sintagmatização “sem nenhuma dificuldade”, sugere a possibilidade de sua atuação no exercício da docência. Isso estaria justificado na percepção de sua competência para a realização de aulas abordados conteúdos que foram adquiridos nos estudos da IES e da escola-campo. Além disso, este enunciador parece estar capacitado, didaticamente, para a docência.

5.3.11 Discursividades sobre novas possibilidades de participação no PIBID

Neste subtópico, constitutivo da SDT-11, registrei fragmentos das enunciações resultantes do questionamento que fiz aos participantes de minha pesquisa sobre a possibilidade de eles participarem novamente do PIBID.

O contexto desse questionamento diz respeito aos efeitos de sustentabilidade do PIBID, pois, no decorrer de 10 anos em que se encontra em oferta o mesmo tem apresentado, conforme apresentei no Segundo Capítulo, quantitativos de atendimento que o legitimam à sua continuidade por meio dos diversos cursos ofertados pelas IES. Assim, o PIBID, no discurso de seus integrantes possibilita a percepção de condições de incentivo à participação dos futuros acadêmicos.

De modo discursivo, os recortes enunciativos, ora analisados, estão postos nesta SDT por entender que eles atendem ao objeto da AD. Afinal, o que o movimento do analista consiste em interpretar o que estaria dito ou até mesmo o que poderia ser dito a partir de um determinado texto ou ainda o que poderia estaria sendo apagado ou apresentado como acontecimento. Desse modo, e conforme pontua Dropa (2018, p. 213), “uma Análise de Discurso não demanda que se faça a análise de todos os dados constantes numa determinada entrevista, mas sim, em pontos enunciativos específicos, como é o lugar da fala, a tomada de posição do sujeito, a ocorrência de uma discursividade específica”. Nesse contexto, meu percurso de análise tomou como base a expressão “novas possibilidades de participação no PIBID” porque meu olhar sobre este programa consistiu em analisar o que seus integrantes diriam de suas vivências durante a formação inicial, bem como o que eles diriam a respeito de uma nova possibilidade, se houvesse, de ingresso. Vejamos a composição enunciativa da SDT-11:

SDT-11: sobre novas possibilidades de participação no PIBID

COM CERTEZA EU PARTICIPARIA SIM. Ah, eu é mais ... a justificativa é porque você cria uma rotina, não uma rotina ruim, porque você acha que rotina é sempre ruim. Mas no PIBID você cria uma rotina de leitura de textos, aí depois você discute esse texto com todo mundo esse texto. Você cria perspectivas diferentes sobre uma mesma obra, sobre um mesmo texto. E aí você não fica só lendo sozinha na sua casa, lendo sozinha o texto, você aproveita mais, você socializa mais o estudo do texto. (...) Agora que já acabou [acabou o quê?]. Já acabou minha participação porque eu já terminei o curso. // Agora eu estou sentindo falta do PIBID. Acho que é isso o que eu mais sinto falta, né.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-1, grifos nossos)

Eu participaria novamente sim porque eu gosto de estudar, eu gosto de ler. E no PIBID eu percebi que você lê muito mais, muito mais mesmo do que em todas as disciplinas do semestre. Só de leitura do PIBID foram livros e livros lidos. A gente não parava de estudar nunca. E é diferente // quando você é aluno bolsista do PIBID você tem mais conteúdo, VOCÊ SABE O QUE FALAR DA LICENCIATURA, você sabe falar sobre os temas da escola, coisa que os outros alunos estão tendo apenas o primeiro contato, digamos.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-2, grifos nossos)

EU PARTICIPARIA E TERIA ENTRADO EM PERÍODO ANTERIORES. Eu participaria novamente porque esse programa mudou tudo em minha vida acadêmica. Eu pude descobrir como tudo acontece, como a gente trabalha em parceria com os professores.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-3, grifos nossos)

Eu participaria porque esse programa fornece uma visão pedagógica sobre dar aula. Porque quando eu terminar meu curso se eu não tivesse participado do PIBID eu acredito que chegaria em uma sala de aula sem o devido preparo para ministrar aula na educação básica. HOJE EU JÁ ESTOU MAIS PREPARADA E MAIS SEGURA PARA DAR AULAS. Eu já estou preparada para lidar com a turma, para ser uma professora.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-4, grifos nossos)

Eu participaria sim. Eu amei participar do PIBID. Hoje sei o quanto o PIBID contribuiu para mim, principalmente porque ele me deu bastante experiência. Isso facilitou que começasse a trabalhar na escola logo que o terminei o curso de Letras. E EU FARIA O PIBID NOVAMENTE PORQUE EU APRENDI MUITO. Por isso, quando eu encontro com meus colegas que estão no curso de Letras eu indico que eles participem logo do PIBID, rsrs.

(Fragmentos da Enunciação Transcrita de PFI-5, grifos nossos)

Da enunciação transcrita de PFI-1, observo que suas discursividades foram proferidas de uma posição-sujeito convicta da realidade proporcionada pelo PIBID. É fato que o ingresso no PIBID não ocorre pela simples vontade do acadêmico. Há um Edital que regula/limita/controla o acesso a este Programa. No entanto, e conforme observei nas enunciações registradas na SDT-11, as discursividades proferidas não estavam relacionadas ao fato de eles serem bolsistas (havia o pagamento de uma bolsa mensal no valor de R\$ 400,00). Ao que compreendi, os integrantes do PIBID enunciaram suas decisões, conforme proferiu PFI-1, a respeito de uma nova oportunidade de participação em razão de sua identificação com o processo e com as atividades pedagógicas realizadas, sistematicamente, nos espaços da IES e da escola-campo.

A expressiva convicção “com certeza eu participaria sim”, proferida por PFI-1, silencia, de certa maneira, os possíveis percalços ocorridos durante o tempo em que participou do PIBID. Assim, e apesar do que seria o silenciamento de quaisquer entraves, mesmo porque não se possa usufruir unicamente de momentos gloriosos, a convicção de uma posição-sujeito professor estaria mobilizando formações ideológicas e imaginárias, sentidos parafrásticos e polissêmicos com o contexto pedagógico do PIBID.

Notadamente, e para além da inspiração à convicção proferida, a perspectiva de PFI-1 segue uma determinada expansão mediante o discurso de que, por meio do “PIBID você cria uma rotina de leitura de textos, aí depois você discute esse texto com todo mundo”. Dessas enunciações, o funcionamento da sustentabilidade do PIBID, pelo princípio da amplitude, ou seja, sob o foco de um Programa que foi aceito, na IES e na escola-campo, pode ser compreendido como indispensável aos estudos. Isso significa que os estudos realizados não se limitaram ao modo individual, pois estes eram socializados coletivamente.

Quando PFI-1 manifesta a enunciação de “Agora eu estou sentindo falta do PIBID” isso pode significar que seu discurso estaria fazendo efeito à satisfação em ter participado do PIBID. Além disso, ocorre a enunciação de que as atividades realizadas neste Programa podem ter resultado na percepção do que é necessário para o trabalho pedagógico. De outro modo, o ato

de sentir falta representa a perspectiva de que o PIBID foi uma experiência que deveria ser vivida novamente.

As enunciações de PFI-2 apontam para a continuidade do PIBID em razão de suas discursividades estarem centradas na leitura. Assim, e no contexto do questionamento ora referido, a afirmativa proferida por este enunciador está assentada do discurso de: “[e]u participaria novamente sim, porque eu gosto de estudar, eu gosto de ler”. Essa discursividade mobiliza a leitura como uma filiação ao que, de fato, é necessário gostar daquilo que se faz. Nesse sentido, a justificativa para esta possibilidade de participação no PIBID é apresentada em razão das oportunidades e das experiências vivenciadas, principalmente nas leituras.

Em continuidade afirmativa, a discursividade de PFI-2 destaca: “... no PIBID eu percebi que você lê muito mais, muito mais mesmo do que em todas as disciplinas do semestre. Só de leitura do PIBID foram livros e livros lidos”. Esse modo de dizer configura o entendimento de que a prática de leitura é discursivizada como um elemento peculiar. Há caminhos de leituras sendo operados como mecanismos de aprendizagem e de qualificação à docência, pois, “quando você é aluno bolsista do PIBID você tem mais conteúdo, você sabe o que falar da licenciatura, você sabe falar sobre os temas da escola”. Nessa tônica, a operacionalização discursiva sobre e novas participações no PIBID sugere a percepção de uma relação com a aquisição de saberes assentados nos conteúdos dos componentes curriculares. Por conseguinte, há a possibilidade de se aprofundar saberes centrados em temas da realidade da escola, os quais repercutem na realidade da própria sociedade.

Para PFI-2, a enunciação “você sabe o que falar da licenciatura” denota que os saberes da graduação em Letras foram assimilados na conformidade dos objetivos pedagógicos. Há, portanto, segundo este integrante, a percepção de um sujeito que testemunha de uma licenciatura que cumpriu sua missão pedagógica. Por isso, o curso de Letras pode ser considerado de grande contribuição para os acadêmicos em condições de formação inicial ao futuro exercício da docência.

A enunciação de PFI-3 também apresentou alinhamento ao que poderia ser definido sob o teor de discursos harmônicos. É fato que todo discurso faz o movimento espiralar, pois o que se considera está no eixo do consenso ou do dissenso. Nisso, o modo como estes integrantes proferiram suas discursividades durante o período em que estiveram no PIBID parece estar descortinando o sentido de um assujeitamento satisfeito com o que era realizado. O que estes

sujeitos realizavam contemplava aspectos de satisfação com as ações executadas nos diversos momentos pedagógicos.

O efeito de univocidade expresso em “EU PARTICIPARIA SIM”, mobiliza a percepção de condições de assujeitamento constituídas de uma FD em que os espaços pedagógicos foram considerados determinantes à formação recebida. Nesse sentido, PFI-4 assume a posição-sujeito professor pela consideração do espaço da sala de aula como algo que lhe parece familiar. Assim, o vir a ser professora na educação básica não é visto como uma provável impossibilidade.

Nas discursividades de PFI-4 há a percepção de um modo de dizer tentando silenciar certas tensões do trabalho escolar na afirmativa de que “... já estou preparada para lidar com a turma”. De outro modo, outras vozes também são ditas, talvez como forma de positivar as ações do PIBID. Nesse sentido, quando PFI-4 afirma estar segura a ministrar aulas é possível considerar esse resultado, que apesar de se manifestar em memória, como um incentivo aos que têm observando as positivas contribuições pedagógicas do PIBID para a FI, sobretudo para a prática escolar.

As enunciações de PFI-5 também se mostram com efeitos de univocidade às de PFI-4, quando este enunciou: “EU PARTICIPARIA SIM”. A percepção dessa aproximação sugere a compreensão de que PIBID foi, também, para ele um campo de experiência, ou talvez de passagem ao exercer da docência (na época da entrevista PFI-5 já estava trabalhando na educação básica). Nesse sentido, a recomendação ao ingresso no PIBID é manifestada por PFI-5 com um caráter de aproveitar as oportunidades profissionais. Pois, a conclusão do curso de Letras resultou em sua contratação profissional para o trabalho na educação básica.

Na filiação à FD que oportuniza a vivência de práticas relacionadas à FI a ocorrência do não-dito pode, também, dizer outros modos que a ideologia docente propicia. No encerramento da entrevista com PFI-5, os dizeres foram silenciados pelas marcas do riso (rsrs). Desse elemento, que não é palavra, mas que é discurso, é possível inferir que, talvez, PFI-5 estivesse manifestando sua voz para enunciar, ou, quem sabe, para silenciar certos modos de formação inicial.

A marca de riso poderia significar que PFI-5 teria pensado na conquista de um espaço no mercado profissional em razão dos saberes adquiridos no conjunto de atividades do PIBID.

De outro modo, o riso (rsrs) também denotaria que o PIBID não pode ser extinto dos espaços acadêmicos, pois, e na linha da defesa que faço em minha tese, sua finalidade resulta de ações que dão apoio indispensável à política nacional de formação inicial de professores. Além disso, o conhecimento da realidade escolar, contemplada no conjunto do planejamento de aulas, na realização de aulas, e na execução de projetos escolares revelam o modo como se efetiva o trabalho pedagógico na educação básica.

CAPÍTULO 6 – A SUSTENTABILIDADE DO PIBID

Neste capítulo, faço um percurso reflexivo sobre as possibilidades de aproximação do PIBID com os princípios da sustentabilidade para justificar o subtítulo de minha tese, a saber: “A SUSTENTABILIDADE DO PROGRAMA”. Para tanto, minha incursão mobiliza os princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude (HARGREAVES; FINK, 2007).

No Terceiro Capítulo, apresentei a caracterização dos princípios da sustentabilidade e observei que eles estes princípios são aplicáveis ao PIBID pela possibilidade de potencialização de suas contribuições pedagógicas à formação inicial de professores. Nesse contexto, o PIBID, conforme analisei nas discursividades agrupadas nas SDE e nas SDT do Quinto Capítulo, apresenta condições para o ensino acadêmico do curso de Letras da UFT/Araguaína em razão dos subsídios, ou seja, da organização, do planejamento e da prática pedagógica necessária ao exercício da docência na educação básica.

De modo geral, a análise que apresento neste Capítulo, indica, também, o contexto de minha filiação discursiva à problematização de que o PIBID está descortinando, em pouco mais de uma década, a sustentabilidade da formação inicial de professores. Para tanto, e conforme analisei na SDT-8, os integrantes do PIBID discursivizaram ter compreendido, por exemplo, os efeitos dessa sustentabilidade ao relatarem que estavam vivenciando o preparo à docência pelo deslocamento da posição-sujeito aluno para o da posição-sujeito professor, pois, segundo PFI-5, “o PIBID é de grande ajuda para o nosso futuro trabalho em sala de aula. E hoje eu já sou professora”.

Conforme apontou PFI-5, o fato de estar no exercício da docência, proferido nos sintagmas “e hoje eu já sou professora”, viabiliza o entendimento de que o PIBID parece exercer influência de sustentabilidade ao seu processo de estudo e de conhecimento do modo como ocorre/ocorreu o processo pedagógico. Dito isso, a formação inicial em Letras pode estar aprofundando seus objetivos quando da percepção das instigações pedagógicas do PIBID.

Especificamente, as problematizações que apresento neste tópico expressam a percepção da sustentabilidade de um Programa (o PIBID), que está manifestando possibilidades de preparo dos acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína ao futuro exercício da docência na educação básica. Desse modo, a oferta do PIBID pelo MEC parece ter representado

um dos bons investimentos na educação superior brasileira. Essa percepção favorece a compreensão de sua indispensabilidade como mecanismo que subsidia o sistema de ensino dos cursos de graduação. Oportunamente, ratifico meu posicionamento discursivo com base no conjunto das discursividades constantes nas enunciações transcritas dos participantes de minha pesquisa.

Segundo apontam Gatti et al (2014), o exercício da docência só é possível porque a formação inicial decorre dos processos polêmicos/inquietantes desenvolvidos no contexto educacional. Nesse sentido, a dinâmica da formação nos cursos de licenciaturas, como é o caso do curso de Letras da UFT/Araguaína, só atinge indicadores sustentáveis quando as relações entre teoria e prática, que é a formação acadêmica, são executadas na escola.

Segundo aponta Gatti *et al* (2014), o trabalho na escola está associado a um conjunto de fatores. Dentre estes, o PIBID, conforme analisei nas SDE e nas SDT, se mostra com possibilidades de sustentabilidade ao contexto educacional porque promove a inserção dos acadêmicos em experiências docentes.

A criação do PIBID teve a intenção de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica (GATTI *et al*, 2014, p. 9).

A partir da abordagem de Gatti *et al* (2014), é possível compreender que o PIBID foi projetado pelo MEC como um elemento de suporte aos desafios da formação inicial de professores. Afinal, “as novas exigências da sociedade contemporânea colocam em questão que os cursos de licenciaturas não estejam oferecendo condições de acesso aos conhecimentos e habilidades necessárias à formação de docentes” (GATTI *et al*, 2014, p. 13). É, portanto, desse lugar de formação inicial que observo os efeitos da FD dos integrantes do PIBID. Prevalece, portanto, em suas discursividades a noção de que o PIBID subsidia os processos de inserção dos acadêmicos no contexto dos trabalhos exercidos nas práticas escolares (TARDIF, 2002).

Inscritos na posição-sujeito professor, os dizeres enunciativos de PSP e CP tendem a ressaltar que o PIBID está alinhado aos princípios da sustentabilidade. Suas enunciações fazem coro às proferidas pelos acadêmicos do curso de Letras na SDT-11. Se, de um lado, as Formações Discursivas dos integrantes do PIBID possibilitaram a assimilação de estudos e de práticas significativas à formação inicial, é provável, de outro lado, que PSP e CP testemunhem sustentavelmente do modo como se sentiram filiados, ideologicamente, ao trabalho pedagógico.

No direcionamento investigativo da entrevista concedida durante a pesquisa, a professora PSP manifestou discursividades filiadas ao porquê de as ações do PIBID estarem voltadas para a formação inicial de professores. Vejamos alguns fragmentos transcritos de suas enunciações:

Eu percebo que **o PIBID apresenta foco na formação inicial** por dois motivos. **Primeiro pelo planejamento**, a gente começa tudo pelo planejamento, né. // Quando eu fiz o curso superior eu não tive esse contato com a sala de aula da forma que esses alunos hoje têm. Naquela época eu tive um contato assim meio que a distância. **O segundo motivo é porque o aluno tem um contato maior com a Unidade Escolar**. Apesar de ter a parte do Estágio, né, que dá essa visão do acadêmico sobre a realidade escolar, mas o PIBID aproxima mais. Ele tem um contato maior com a turma e ele consegue enxergar a realidade a sala de aula, de ter uma percepção maior da sala. (Fragmentos da enunciação transcrita de PSP).

O lugar de fala de PSP manifesta sua posição-sujeito filiada aos prováveis alcances pedagógicos do PIBID. De certo modo, e talvez deixando transparecer efeitos de regularidades, ou até mesmo da satisfação em participar do PIBID, este enunciador projeta sua FD aliada aos sentidos dos dois principais focos deste Programa: (i) o planejamento pedagógico, aqui compreendido pelo planejamento de aula, de atividades de leitura e de projetos escolares; (ii) o contato com a realidade escolar, também compreendido como o espaço de prática do ensino, ou seja, a realização de aulas no dia a dia escolar.

O planejamento e o contato com a realidade escolar não se mostram em efeitos de transparência ou de regularidades porque PSP está, na condição de filiada à posição-sujeito professor, na incursão do registro inferencial do modo como esses dois focos poderiam ser praticados. Disso compreendo, por exemplo, que o planejamento das atividades do PIBID leva em conta as FD e as filiações ideológicas dos futuros lugares de docência. Assim, o ato de olhar a realidade escolar não significa que ela manifesta, tacitamente, os problemas afluentes das relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, e entre os alunos e os integrantes do PIBID, uma vez que ao estarem nos espaços escolares são, mesmo que não oficialmente, mas pelo menos pedagogicamente, parte desses espaços. Será, portanto, nas experiências diárias que os professores em formação inicial aprenderão a lidar com a realidade da sala de aula.

A respeito de sua percepção sobre a contribuição das atividades do PIBID para a formação inicial de professores, a professora da educação básica, a PSP, destacou em suas discursividades que este Programa possibilitou aos seus integrantes a vivência de experiências pedagógicas significativas ao exercício da docência. Vejamos o modo como ela discursivizou:

Eu percebo que o PIBID apresenta foco na formação inicial por dois motivos. Primeiro pelo planejamento, a gente começa tudo pelo planejamento, né. // Quando eu fiz o curso superior eu não tive esse contato com a sala de aula da forma que esses alunos hoje têm. Foi um contato assim meio que a distância. O segundo motivo é porque o aluno tem um contato maior com a Unidade Escolar. Apesar de ter a parte do Estágio, né, que dá essa visão do acadêmico sobre a realidade escolar, mas o PIBID aproxima mais. **Ele tem um contato maior com a turma e ele consegue enxergar a realidade a sala de aula, de ter uma percepção maior da sala de aula do que o Estágio.** E eu percebo isso porque alguns alunos que já terminaram o curso de Letras e que estão atuando em sala de aula, a gente sempre entra em contato com eles e eles sempre colocam o quanto foi importante essa participação no PIBID.

(Fragmentos da enunciação transcrita de PSP, grifo nosso).

PSP, manifestando sua percepção a respeito de seu trabalho no PIBID, destacou que este Programa está centrado na formação inicial. Isso ocorre em razão das atividades relacionadas ao planejamento e ao contato com a realidade da escola, os quais integram o contexto do que deve ser praticado nos espaços da sala de aula. Nesse sentido, o ato de ministrar aulas passa a ser algo natural e de domínio pedagógico.

No relato de PSP, as discursividades de formação inicial sugerem que o PIBID acentua a sustentabilidade pedagógica ao oportunizar aos seus integrantes a vivência de atividades na regência. Isso significa que o futuro exercício da docência poderia ser objeto desconexo se o conhecimento da realidade escolar não tivesse acontecido adequadamente. Por isso, o contato com as ações escolares é fundamental para subsidiar o futuro processo de ensino.

Conforme apontam Hargreaves e Fink (2007), a sustentabilidade está associada ao contexto da gestão da liderança pedagógica. No caso do PIBID, essa gestão implica o direcionamento de ações capazes de gerir os processos educacionais sem o deslocamento dos sujeitos em seus espaços discursivos. Assim, quando o planejamento das aulas é realizado sob a premissa de atingir resultados, o trabalho em sala de aula também é executado sob o eixo do enfrentamento da realidade que atravessa, negativamente, os pressupostos delineadores da situação escolar.

Segundo apontam Silva e Santos (2018), a sustentabilidade do PIBID decorre da observação dos elementos educacionais capazes de convergi-la do espaço já definido para o de outros tantos. A respeito destes outros, quando os integrantes do PIBID problematizam em seus enunciados que este Programa já consolidou saberes para a formação inicial, significa pensar na operacionalização e no gerenciamento sob o entremeio de formações discursivas. A respeito disso, vejamos o modo como estes dois pesquisadores discutiram a sustentabilidade no contexto educacional.

Em sustentabilidade, o processo educacional remete à tomada de discursos em que o lugar do (não)discurso do sujeito (desde o papel de gestores, de professores e de estudantes) expresse a relação com o lugar de onde fala e para onde fala. Isso é o que promove o ato de (in)sustentar as formações discursivas, ideológicas e sociais do próprio discurso. Por isso, espera-se que os envolvidos com os princípios sustentáveis realizem discursos além do próprio discurso e diretamente prático (SILVA; SANTOS, 2018, p. 154).

O que estou problematizando a respeito da sustentabilidade do PIBID é da ordem da linguagem em razão das oscilações provocadas nas e pelas práticas escolares, e ainda das que o configuram como instrumento de formação inicial. Isso ocorre porque as forças governamentais, pensando no papel do governo e de suas instâncias educacionais, parecem, de certo modo, querer barrar um Programa com potenciais efeitos de sustentabilidade.

A respeito do que seria a interrupção da oferta do PIBID, as enunciações de PSP deixaram transparecer os sentidos ideológicos com este Programa. Sua posição-sujeito faz deslocar sentidos do que seria sua principal preocupação e sentimento de tristeza com a publicação da Portaria nº 46 (BRASIL, 2016) governamental que modificaria a perspectiva de continuidade do PIBID como subsídio à formação inicial. Porém, ao mesmo tempo que este sujeito se desloca do lugar de tristeza com o que seria a modificação da oferta do PIBID ocorre, o deslocamento para o lugar de satisfação com a continuidade desse Programa. Isso ocorreu com a publicação da Portaria nº 84 (BRASIL, 2016).

O que PSP diz de sua percepção sobre o PIBID está na linha do sustentável, pois ora esse sujeito se diz afetado com as mudanças de sua estruturação que causaria sua desestabilização. Porém, em outros momentos esse sujeito se manifesta confiante na qualidade pedagógica executada.

Como todos do grupo também vi com preocupação e tristeza a portaria que previa a modificação da proposta inicial do PIBID. Felizmente, foi revogada o que possibilita um ganho para a Educação, mesmo diante de toda alteração política e social pela qual o país vive. Diante disso, acredito que as dificuldades sempre existiram e existirão, mas é necessário crer, e além disso, **fornecer aos futuros profissionais da educação uma base fundamentada numa necessidade social de se fazer uma educação de qualidade.**

(Fragmentos da enunciação escrita de PSP, grifo nosso)

A posição-sujeito professor de PSP faz transparecer discursos ideológicos de que a continuidade de oferta do PIBID pelas IES é sustentável, e sobretudo, é base indispensável à formação de futuros professores, cuja atuação resulte em ensino categorizados por uma educação de qualidade.

Se as discursividades de PSP deixam transparecer os princípios da sustentabilidade, as enunciações de CP parecem seguir o mesmo foco. Ao enunciar do espaço de experiência com o PIBID, o discurso de CP mobiliza sua memória discursiva além do espaço-tempo, fazendo significar que este Programa está alinhado aos princípios da sustentabilidade: a profundidade, a durabilidade e a amplitude.

Ao referir-se às suas “décadas” de experiências na docência universitária, CP deixa transparecer a profundidade do PIBID acima de quaisquer outros Programas executados como suporte à formação inicial de professores. É, portanto, nesse contexto, que compreendo a filiação de seus discursos ao princípio da durabilidade, bem como inferir que a oferta do PIBID ao longo de uma década (2007 a 2017) transitou e atingiu efeitos de sustentabilidade. O recorte temporal até 2017 está demarcado porque ele corresponde ao período das informações que levantei como base de dados para a pesquisa que possibilitou a tessitura desta tese.

De tantas décadas na universidade, seja como aluna de graduação, de pós e servidora, **o PIBID é um programa que consegue o feito de realmente fazer um caminho de mão dupla entre a escola e a formação de professores.** O programa, embora tenha pouco mais de uma década de atividades, vem favorecendo uma experiência sem par, incluindo as escolas, a universidade, os professores em atividade e os futuros mestres.
(Fragmentos da enunciação transcrita de CP, grifo nosso)

CP, manifestando sua posição-sujeito professor, deixa transparecer o que seria a confirmação da sustentabilidade do PIBID. De sua filiação ideológica ao espaço da docência, o PIBID é discursivizado por CP do lugar de Formações Discursivas que o veem como lugar, também, de sustentabilidade da formação inicial. Ao proferir que o PIBID “é um feito a formação de professores”, este sujeito mobiliza, da ordem do simbólico, o que seria as experiências pedagógicas entre a escola de educação básica e a universidade.

Ainda a respeito dos princípios da sustentabilidade, observo nas enunciações de CP que o PIBID se mostra alinhado ao princípio da amplitude. O amplo no contexto educacional diz respeito aos efeitos de funcionamento (PÊCHEUX, 2015) de seus resultados, pois os alunos do curso de Letras, na condição de integrantes desse Programa, manifestam convicções de que gostaria de fazer parte dele em uma provável oportunidade, o que me permite depreender os efeitos de sua amplitude.

As análises das SDE e das SDT apresentadas neste Quinto Capítulo, subsidiam o percurso que estou fazendo a respeito da sustentabilidade do PIBID. Isto posto, e conforme estou conjecturando com as enunciações de PSP e de CP, os efeitos dessa sustentabilidade não

se apresentariam linearmente em razão destes participantes terem vividos suas respectivas experiências. Nessa percepção, a fortuna crítica que subsidia sua aplicabilidade projeta que as possibilidades de percepção da sustentabilidade do PIBID podem ser observadas a partir de discursos de diferentes experiências pedagógicas. A menção a estas experiências diz respeito a relatos publicizados, principalmente, em livros e artigos científicos. Nesse sentido, apresento um breve percurso de minhas leituras por alguns destes trabalhos científicos, os quais considere adequados para a contextualização de minha incursão pela sustentabilidade do PIBID

No texto, *Relato de experiência sobre as contribuições do PIBID na iniciação científica*, publicado por Gabriela Gonçalves Matos no livro “PIBID da UFT: o desafio de formar professores” organizado pelos professores Cleomar Locatelli; Jhon Weiner de Castro; Vânia Maria de A. Passos (2014), o PIBID é considerado um Programa que foi aceito pelos acadêmicos dos diversos cursos da UFT como indispensável à formação inicial.

Para Matos (2014, p. 40, grifo nosso), “a consolidação do PIBID na UFT foi de fundamental importância para os alunos dos **cursos de licenciatura**”. Por isso, e no contexto da pesquisa que realizei com os acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína, os quais caracterizei por integrantes do PIBID, a formação inicial dos que se encontram nas licenciaturas aponta para a convergência de filiação ideológica com a Formação Discursiva daqueles que, futuramente, poderão ocupar os espaços do ensino na educação básica.

Segundo acentua e defende Matos (2014, p. 43), “o PIBID trouxe a possibilidade de convivência com os alunos e com os professores do ensino médio, que lhes forneceram informações a respeito do conhecimento das disciplinas e da realidade em sala de aula”. Sob a FD da aprendizagem ao trabalho em sala de aula, Matos (2014), pontua:

Conviver de perto com a realidade do ensino público do nosso Estado e cidade **trouxe a oportunidade de vivenciarmos a prática docente de maneira ampla**, através da observação da prática, já que vimos o cotidiano escolar e percebemos as dificuldades diárias encontradas pelos professores e pelos alunos, e partir daí buscamos desenvolver projetos e métodos que não só dinamizassem as aulas, mas que também tornassem mais fácil a compreensão do conteúdo, possibilitando o aprendizado (MATOS, 2014, p. 44, grifo nosso).

As posições ideológicas das experiências pedagógicas relatadas por Matos (2014) parecem contextualizar as discursividades dos integrantes do PIBID analisadas nas SDT. A filiação ideológica à posição-sujeito professor aparece nos deslocamentos dos dizeres dos participantes de minha pesquisa e faz cruzamentos aos dizeres de um Outro sujeito revelando

suas percepções a respeito dos efeitos de aprendizagem possibilitados a partir do objeto investigado.

Integrante da organização do livro “PIBID da UFT: o desafio de formar professores” (2014), o professor Cleomar Locatelli publicou o texto *A interação pesquisa/ensino na formação docente: análises das realizações do PIBID de Pedagogia/Tocantinópolis*. Sua abordagem possibilita a compreensão de que o PIBID facilita os procedimentos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, sua mobilização investigativa buscou problematizar o modo como o PIBID poderia contribuir para minimizar fatores associados ao ato de ler e de produção textual.

Na filiação discursiva aos sentidos da FD, os relatos apresentados no livro ora mencionado, deixam transparecer que o PIBID tem efeitos de sustentabilidade em decorrência dos espaços de ensino e de pesquisas devidamente socializados. A esse respeito, Locatelli (2014), destaca:

A experiência do PIBID do Curso de Pedagogia em Tocantinópolis, com a construção dos diagnósticos de alunos, ainda que não tenha sido analisado exaustivamente, revela um processo em construção. E este processo, como foi demonstrado não pode, a princípio, ser tomado como uma atividade puramente de ensino ou pesquisa. Da mesma forma, não estariam ausentes, no conjunto de tais realizações, ações que introduzem o estudante tanto no ensino quanto na pesquisa (LOCATELLI, 2014, p. 68).

Para este pesquisador, o PIBID apresenta-se como um suporte à formação inicial. De modo amplo, é considerado um programa que contribuirá para as atividades de ensino e de pesquisa. Isso significa que o PIBID subsidiará o processo pedagógico de forma geral.

Na obra, *Relatos de experiência em iniciação à docência PIBID/UFT*, as discursividades de Freire *et al* (2015, p. 15) ressaltam que o PIBID congrega “experiências que apontam para as desejáveis e possíveis ações pedagógicas de formação diferenciada que desafiam a prática docente no espaço escolar”. Nesse sentido, o PIBID é apresentado nesta obra como objeto de diferentes experiências pedagógicas por meio de relatos experiências realizadas em diferentes Câmpus da UFT, a saber: Araguaína, Arrais, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis.

À guisa de reflexões não conclusivas, pois os discursos são proferidos com a finalidade de constituírem interrogações ou hipóteses que levarão ao lugar de outros discursos, problematizei em minhas análises que o PIBID faz o movimento de sustentabilidade ao ser

identificado como um Programa que desafia os acadêmicos do curso de Letras, quando da possibilidade de o integrarem mediante as diretrizes de seus editais, a vivenciarem experiências de formação inicial alinhadas em: (i) práticas de estudo e ensino literário; (ii) saberes teórico-práticos do ensino de língua e de literatura, principalmente do letramento literário; (iii) conhecimento da gestão pedagógica da escola; (iv) discussão e avaliação dos programas que complementam o processo formativo dos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos momentos mais significativos do registro da posição-sujeito pesquisador diz respeito ao contexto discursivo de sua aproximação ideológica com o objeto recortado para seu percurso investigativo. Nesse sentido, e de meu lugar de fala individualizado, destacando o funcionamento de meu EU ao objeto que investiguei, o PIBID, retomo, da parte introdutória desta tese, o objetivo (destacado em *itálico*) que norteou a execução do que inicialmente elaborei no formato de um anteprojeto de pesquisa (recuperando aqui o espaço-temporal em que fiz minha inscrição para o doutorado em Letras pelo PPGL), mas que logo se tornou meu espaço de estudo. Tal objetivo foi definido no seguinte foco: *analisar discursividades de formação inicial e de sustentabilidade proferidas por integrantes do PIBID, com ênfase nos estudos literários (atividades de leitura/letramento) e linguísticos (produção escrita), do curso de Letras da UFT em Araguaína-TO.*

Hoje, no lugar conclusivo de minha tese, porém revisitando o contexto de uma composição textual/estrutural definida pelas normas da ABNT, e com apoio do Manual de Normalização instituído pela UFT em 2017, ressalto que esta tese de doutorado é, também, além dos aspectos conclusivos a que cheguei, um lugar de fala resultante da mobilização dos dizeres de sujeitos filiados às seguintes condições de assujeitamento: a) posição-sujeito pesquisador; b) posição-sujeito orientadores; c) posição-sujeito participantes da pesquisa. Estes sujeitos afetam, mas também são afetados pelas discursividades analisadas.

No Primeiro Capítulo, minha abordagem contemplou os seguintes contextos: a) no detalhamento das bases teórico-metodológicas da pesquisa; b) na caracterização dos participantes da pesquisa, ou seja, na caracterização dos integrantes do PIBID do curso de Letras da UFT/Araguaína; c) na definição dos instrumentos geradores do *corpus* da pesquisa d) na definição dos procedimentos de análise.

No Segundo Capítulo, minha abordagem contemplou dois campos específicos: 1) a conceituação e institucionalização do PIBID; 2) os fundamentos teóricos do ensino de língua e de literatura. Meu foco sobre o PIBID consistiu em detalhar sua institucionalização, sobretudo o Edital para ingresso dos acadêmicos. Mobilizei, também, os fundamentos do ensino de língua e de literatura porque eles foram os principais elementos das práticas pedagógicas do PIBID.

No Terceiro Capítulo, minha abordagem contemplou a caracterização dos princípios da sustentabilidade com base nos pressupostos de Hargreaves e Fink (2007). Fundamentalmente, meu percurso pelos pressupostos da sustentabilidade buscou analisar a sustentabilidade do PIBID com base nos princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude. Para tanto, mobilizei, dentre outros, o seguinte questionamento: de que maneira é possível constatar a sustentabilidade do PIBID para a formação inicial?

No Quarto Capítulo, apresentei a base teórica de minha investigação, a Análise de Discurso de linha francesa difundida por Michel Pêcheux (1938-1983). Especificamente, adotei a terceira fase, a AD3-83, porque minhas análises percorreram a problematização das discursividades fundamentadas na ordem do discurso como estrutura ou acontecimento.

No Quinto Capítulo, concentrei meu posicionamento de pesquisador na análise das discursividades proferidas pelos integrantes do PIBID para problematizar as experiências pedagógicas da formação inicial que se mostrariam favoráveis à futura/provável atuação docente. Além disso, analisei suas percepções formativas quando da realização do estudo e do ensino de literatura e de língua portuguesa. Finalmente, problematizei o porquê da participação no PIBID como recurso apropriado ao exercício da docência em escolas da educação básica? Nesse sentido, e sem a pretensão de respostas cartesianas, organizei meu percurso analítico em dois agrupamentos discursivo-analíticos: 1) em Sequências Discursivas Escritas (SDE), resultantes da análise de relatórios produzidos pelos integrantes do PIBID no recorte temporal de 2016 a 2017; 2) em Sequências Discursivas Transcritas (SDT), resultantes da análise de entrevistas que realizei com os integrantes do PIBID.

No Sexto Capítulo, apresentei o porquê de minha percepção sobre a sustentabilidade do PIBID. De modo acentuado, este capítulo resultou da percepção dos princípios da sustentabilidade que apresentei no Terceiro Capítulo, e das discursividades que problematizei no Quinto Capítulo. Fundamentalmente, observei que os efeitos de sustentabilidade do PIBID são perceptíveis pelas práticas do ensino de língua portuguesa e de literatura.

Com base no conjunto discursivo dos seis capítulos, ora apresentados, minha tese contempla dois campos discursivos: (i) o PIBID; (ii) a Sustentabilidade. Nesse sentido, meu percurso investigativo concentrou sua problematização na análise das discursividades proferidas pelos integrantes do PIBID. Sendo assim, essas discursividades não poderiam ser tomadas como efeitos de demarcação de enunciações que se tornariam cartesianas ou que, de

certo modo, silenciaram outras discursividades. Afinal, é importante perceber que a AD3-83, conforme problematizei no Quarto Capítulo, toma o discurso sob o viés do acontecimento. Assim, a Sustentabilidade não foi um campo além do PIBID. Isso significa, que minha abordagem convergiu para uma aproximação indissociável entre o PIBID e a Sustentabilidade, assumindo, portanto, um efeito espiralar à formação inicial.

No contexto da Análise de Discurso de linha francesa, ancorada nos fundamentos teóricos de Michel Pêcheux (2015, [1983]), cujos pressupostos foram seguidos por diversos pesquisadores, a exemplo de Eni Orlandi (2015), minha investigação apontou que os estudos da formação inicial do curso de Letras da UFT/Araguaína estão dando sentidos singulares para a formação de profissionais com possibilidade de atuação da educação básica.

De modo geral, compreendi que o PIBID, em sua essência, contribui para a formação profissional sem apagar a relevância pedagógica de outros programas, como por exemplo, o estágio supervisionado curricular. Faço essa distinção porque a pesquisa que realizei não assumiu o critério comparativo do PIBID com outros contextos formativos. Em critério restrito, busquei analisar o modo como os integrantes do PIBID percebiam, por meio de suas discursividades, os efeitos de sentidos das atividades vivenciadas na educação básica para a formação inicial em Letras.

Nas Sequências Discursivas Escritas, problematizei, a partir de fragmentos extraídos dos relatórios obtidos dos integrantes do PIBID, que as práticas pedagógicas realizadas ao longo do período analisado foram potenciais ao exercício da docência na educação básica. Por conseguinte, os depoimentos obtidos nas entrevistas, os quais agrupei em Sequências Discursivas Transcritas, também deram potencialidades para a percepção da formação inicial como difusora do trabalho em sala de aula em razão dos relatos sobre as práticas de planejamento e das atividades das respectivas aulas.

Do lugar de filiação ideológico-discursiva ao futuro exercício da docência, compreendi, com base nos relatórios e nas entrevistas dos integrantes do PIBID que este Programa está alinhado aos princípios da sustentabilidade (HARGREAVES; FINK, 2007). Assim, e por fazer sentido ao ensino acadêmico das IES, deparei que o PIBID oportuniza aos seus integrantes práticas substanciais ao ensino em razão da aproximação com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017; 2018), juntamente com os conteúdos mínimos definidos pelo RCT (TOCATINS, 2009), e ainda, com os pressupostos do letramento literário (COSSON, 2007).

Na perspectiva de que os fundamentos pedagógicos da formação inicial atinjam indicadores substanciais à formação de professores, pensando principalmente nas possibilidades de eles atuarem na educação básica, recomendo, a partir da problematização que realizei das discursividades dos integrantes PIBID, que os atuais acadêmicos do curso Letras, manifestem interesse de ingresso neste programa, apesar das normas estabelecidas em seus editais. Essa recomendação é oportuna porque, conforme analisei no Quinto Capítulo, os integrantes do PIBID, na condição de participantes de minha pesquisa, deixaram evidente que desfrutaram de oportunidades de experiências pedagógicas relacionadas ao ensino literário (pela realização de projetos literários) e ao ensino de língua portuguesa (pela realização de atividades de produção textual).

A respeito da recomendação à exploração de projetos escolares, a dissertação de mestrado intitulada *“Projeto Poetas na Escola”: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias*, de Leomar Alves de Sousa (2018), é um dos suportes essenciais a esse foco. Em sua análise, Sousa (2018) afirma ter utilizado esse projeto em sua pesquisa de mestrado porque este passou a fazer parte das atividades literárias da escola, sendo que a primeira edição foi realizada no ano de 2001. Desse modo, a realização de projetos literários é um diferencial pedagógico que busca valorizar e incentivar os alunos da educação básica ao envolvimento com a leitura e a produção textual.

A respeito da recomendação aos estudos literários, inclusive para a leitura das obras categorizadas em literatura regional, como é o caso da possibilidade de estudo de obras da literatura tocantinense, a tese de doutorado intitulada *Recepção e convergência na obra de Manoel de Barros: poesia, ilustração e paratextualidade*, de Rosidelma Pereira Fraga (2014), pode ser tomada como um convite singular a esse processo. Em seus estudos sobre o poeta Manoel de Barros, Fraga (2014) destaca que os estudos literários justificam o porquê dos saberes literários e linguísticos. Nesse sentido, e observando a potencialidade da literatura tocantinense, há um convite feito aos integrantes do PIBID e os alunos da educação básica para um envolvimento mais acentuado com as produções literárias tocantinenses.

A respeito da recomendação ao ensino categorizado em produção textual, a tese de doutorado intitulada *Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática*, de Joao de Deus Leite (2015), deve ser analisada como uma das boas oportunidades de estudo da língua portuguesa. Afinal, e segundo aponta Leite (2015), o sujeito está no trânsito da

linguagem. Assim, as experiências pedagógicas em sala de aula possibilitam que as experiências do PIBID com a produção textual ampliem as práticas de linguagem.

Inscrito na posição-sujeito pesquisador, problematizo que as discursividades sobre as quais produzi minha tese não encerram as potencialidades do PIBID para o contexto acadêmico. Desse modo, as problematizações que apresentei projetam suas perspectivas à percepção da sustentabilidade acadêmica deste Programa. Assim, as análises realizadas no Quinto Capítulo, quando abordei os resultados da pesquisa, devem ser observadas como um convite à realização de novas pesquisas sobre o PIBID, principalmente porque sua atual configuração apresenta elementos diferentes da época em realizei minha pesquisa.

A nova conjuntura do PIBID passou a ser praticada apenas com alunos matriculados entre o 1º e o 4º período. Com isso, os acadêmicos do curso de Letras, por exemplo, que se encontrarem matriculados a partir do terceiro ano, ou seja, a partir do 5º período, serão subsidiados por um programa denominado Residência Pedagógica, o qual foi instituído pela Portaria nº 38, de 2018 (BRASIL, 2018).

À guisa conclusiva, porém sem esgotar a possibilidade de novas pesquisas, compreendi que o PIBID, objeto que possibilitou a tessitura de minha tese, foi discursivizado como suporte para a formação inicial e para a sustentabilidade de si próprio. Minha compreensão está subsidiada nas discursividades analisadas de “PFI-4” e “PFI-5” na SDT-11. Oportunamente, os dois entrevistados informaram que estavam vivenciando os efeitos da formação inicial de professores porque já estavam desempenhando, na prática, a docência na educação básica. Isso significa que o PIBID estabeleceu sentido discursivo de sustentabilidade (contemplando os princípios da profundidade, durabilidade e amplitude), e de subsídios pedagógicos para o curso de Letras da UFT/Araguaína.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes/Presença Editorial, 1992.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BENVENISTE, Émile [1970]. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BORDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2007. p. 39.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 24 jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 11 abr. 2016.

BRASIL, **Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016**. Revoga a Portaria que Regulamentava o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 14 jun. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL. **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, DF, 28 fev. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de Gestão PIBID – 2009 a 2013.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em 10 abr. 2018.

CAREGNATO, Rita C. A; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto, Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out-dez. 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário.** – São Paulo: Contexto, 2007.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 2014, 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

DROPA, Romualdo Flávio. **A docência no curso de direito e as posturas discursivas frente a minorias.** 2018. 396 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins/UFT, Araguaína-TO.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/do-socialismo-utopico-ao-socialismo-cientifico-144310>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Entre o dizer e o dito: a transcrição como modalidade de enunciação. In: **Organon.** v. 1, n. 1. Porto Alegre UFRGS, 2006.

FRAGA, Rosidelma Pereira. **Recepção e convergência na obra de Manoel de Barros: poesia, ilustração e paratextualidade.** 2014, 276 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer (1920).** In: Pequena coleção das obras de Freud; trad. C.M. Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista et al. **Relatos de experiência em iniciação à docência PIBID/UFT.** – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, 2015.

GATTI, Angelina Bernardete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

HARGREAVES, Andy. FINK, Dean. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores de aprendizagem**. Tradução Adriano Moraes Migliavacca. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. **Estudo do Registro Acadêmico Convencional e da Escrita Reflexiva: circuito curricular como mediação sustentável através de gêneros no Ensino Médio**. 2016, 237 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO.

INDURSKY, Freda. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? **Anais do II SEAD** – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZI-RODRIGUES, Suzy (orgs). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações no ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=213>>. Acesso em 15 de out. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – São Paulo: Contexto, 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LARROCA, Priscila. **Um professor no espelho: reflexões sobre os sentidos da psicologia na prática docente**. 2000, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

LEITE, João de Deus. **Aula de língua portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. 2015, 248 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, n. 02, v. V, jul./dez. 2003.

LOCATELLI, Cleomar. CASTRO, Jhon Weiner de. PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **PIBID da UFT: o desafio de formar professores**. Palmas. Nagô Editora, 2014.

LOCATELLI, Cleomar. A interação pesquisa/ensino na formação docente: análise das realizações do PIBID de Pedagogia/Tocantinópolis. In: LOCATELLI, CASTRO, Jhon Weiner de. PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **PIBID da UFT: o desafio de formar professores**. Palmas. Nagô Editora, 2014.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MATOS, Gabriela Gonçalves. Relato de experiência sobre as contribuições do PIBID na iniciação à docência. In: LOCATELLI, Cleomar. CASTRO, Jhon Weiner de. PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **PIBID da UFT: o desafio de formar professores**. Palmas. Nagô Editora, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva [online]**. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 21 set. 2019.

MORAIS, Deiejane Gomes. **A leitura e a escrita de gêneros jornalísticos relacionadas à formação cidadã (PCN/BNCC): uma produção de jornal no Ensino Fundamental**. 2018, 167 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(56.3): 913-934, set./dez. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00913.pdf>>. Acesso em 13 set. 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. – 12. ed. – Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PÊCHEUX, Michel [1969]. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise, HAK, Tony, (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso** – Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani [et al]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel [1975]. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi [et al]. – 5. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, Michel [1983]. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. – 5. ed. – Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SANTOS, Janete Silva dos. **Discurso sobre e de professores de língua materna no estado do Tocantins**: modos de posicionamento do e em relação ao discurso oficial. 2010. 183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. (1857-1913). **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SEMEM, Janaína. **Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica**. 2017. 162 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Oziel Pereira da; SANTOS, Janete Silva dos (2015). Educação linguística sustentável: ressignificando o ensino de língua materna. **Intersecções**. Jundiá, ano 8, n. 02, p. 108-125, nov. 2015.

SILVA, Lourrane Ferreira da. **Enunciações escritas sobre o ESC e sobre o PIBID-Letras: entre o discurso autoritário e o discurso lúdico**. 2017, 62 p. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO.

SILVA, Rubens Martins da. SANTOS, Janete Silva dos. Tensões e perspectivas do discurso em sustentabilidade na educação básica. **Intersecções**. Jundiá, ano 11, n. 1, p. 147-164, maio/2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n. 25, pp.5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 30 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2009.

TRAJBER, Rachel. **A educação na transição para sociedade sustentáveis**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Manual de procedimentos internos do programa – PIBID**. Palmas, TO: UFT, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020**. Palmas, TO:UFT, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos da Universidade Federal do Tocantins / UFT**. Sisbib. – Palmas, TO: UFT, 2017.

VIANA, Camila Rodrigues. SANTOS, Janete Silva dos. O leitor-literário entre os muros da escolarização: análise da (in) visibilidade da literatura infantil na BNCC. **ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, p. 115-124, jul/dez. 2019.

APÊNDICE 01 – Roteiro de Entrevista – PFI

Roteiro 01 – Professores em formação inicial integrantes do PIBID do curso de Letras da UFT/Araguaína

Data da entrevista: ____/____/____

Iniciais do nome de identificação do entrevistado: _____

I – IDENTIFICAÇÃO SOCIAL E ACADÊMICA DO PARTICIPANTE

- 1) Informe o local e o ano de seu nascimento: _____
- 2) Informe a ano de seu ingresso no curso de Letras da UFT/Araguaína? _____
- 3) Você está matriculado em qual período do curso de Letras? _____
- 4) Em qual turno você estuda? _____
- 5) Você escolheu estudar neste turno em razão:
 - a) () do trabalho () da família () da facilidade de locomoção
 - d) () da falta de oferta deste curso em outro turno
 - e) () de outros motivos. Quais: _____

II – INGRESSO E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DO PIBID

- 6) Em qual período do curso de letras você ingressou no PIBID: _____
- 7) Em qual(is) dia(s) da semana o PIBID é realizado na escola-campo?

() segunda-feira () Terça-feira () Quarta-feira

() Quinta-feira () Sexta-feira
- 8) Em qual dia da semana ocorre as reuniões da coordenação do PIBID na UFT?

() segunda-feira () Terça-feira () Quarta-feira

() Quinta-feira () Sexta-feira () Sábado
- 9) As atividades realizadas na escola-campo contemplam o ensino literário?

() Sim () Não.

Se sim, relate como tem sido as principais experiências com o ensino de literatura

- 10) As atividades realizadas na escola-campo contemplam o ensino de língua materna?

() Sim () Não.

Se sim, fale um pouco sobre as experiências do ensino de língua materna.

III – EXPERIÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

- 11) Como você define a formação inicial de professores a partir do curso de letras?

- 12) Você considera que o curso de letras da UFT/Araguaína está voltado para a formação de professores? Se sim, explique como isso tem acontecido.

- 13) Você considera que o PIBID contribui para a formação inicial de professores?
Se sim, explique como isso tem acontecido. _____
- 14) As atividades realizadas pelo PIBID estão alinhadas aos pressupostos definidos pelo Projeto Político-Pedagógico da escola-campo? () Sim. () Não.
Se sim, como você explica esse alinhamento?

- 15) A escola-campo, no papel da professora supervisora, tem dado o espaço necessário à realização das atividades do PIBID?
() Sim. () Não.
Se sim, essas atividades dão ênfase aos saberes adquiridos para a formação de professores, sobretudo, para a futura atuação na educação básica?

IV – REFLEXÕES SOBRE A SUSTENTABILIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- 16) Como você define a sustentabilidade do ensino na educação básica?

- 17) Como você define a contribuição da sustentabilidade da formação inicial de professores a partir da execução do PIBID? _____
- 18) O PIBID é visto pela escola-campo e pelo curso de letras da UFT/Araguaína como um instrumento de sustentabilidade da formação inicial de professores? Justifique. Se sim, explique como isso tem acontecido.

- 19) O que você tem a dizer sobre as experiências do PIBID durante seu tempo de participação? Será que este programa contribuiu para a qualidade de sua formação inicial?

- 20) Se você tivesse nova oportunidade, você ainda participaria do PIBID?
() Sim. () Não.
Se sim, qual seria a justificativa desse seu posicionamento? _____

APÊNDICE 02 – Roteiro de Entrevista – PSP

Roteiro 02 – Professores supervisora do PIBID na escola-campo

Data da entrevista: ____/____/____

Iniciais do nome de identificação do entrevistado: _____

- 1) Informe o ano de seu ingresso no PIBID de Letras da UFT/Araguaína? _____
- 2) Explique como tem sido realizado as atividades do PIBID na escola em que você trabalha? _____
- 3) O que você tem a destacar a respeito de sua experiência de participação no PIBID?

- 4) Em qual(is) dia(s) da semana o PIBID é realizado na escola em que você trabalha?
() segunda-feira () Terça-feira () Quarta-feira
() Quinta-feira () Sexta-feira
- 5) Você considera que as atividades do PIBID estão voltadas para a formação inicial de professores? () Sim. () Não.
Se sim, como tem sido a realização dessas atividades.
- 6) Os integrantes do PIBID participam de atividades de planejamento pedagógico de aulas?
() Sim. () Não.
Se sim, como é que se dá esse processo?
- 7) As atividades realizadas pelo PIBID exploram o ensino literário?
() Sim () Não.
Se sim, relate como tem sido as principais experiências realizadas em sua escola.

- 8) As atividades realizadas pelo PIBID contemplam o ensino de língua materna?
() Sim () Não.
Se sim, fale um pouco sobre as experiências do ensino de língua materna.

APÊNDICE 03 – Roteiro de Entrevista – CP

Roteiro 03 – Coordenação responsável pelo PIBID do curso de Letras na UFT/Araguaína

Data da entrevista: ____/____/____

Iniciais do nome de identificação do entrevistado: _____

- 1) Informe o ano de seu ingresso no PIBID da IES em que você trabalha? _____
- 2) Explique como tem sido realizado as atividades do PIBID na UFT/Araguaína _____
- 3) O que você tem a destacar a respeito de sua experiência de coordenação do PIBID?

- 4) Em qual dia da semana o PIBID é realizado na IES em que você trabalha?
() segunda-feira () Terça-feira () Quarta-feira
() Quinta-feira () Sexta-feira () Sábado
- 5) Você considera que as atividades do PIBID estão voltadas para a formação inicial de professores? () Sim. () Não.
Se sim, como tem sido a realização dessas atividades.
- 6) Os integrantes do PIBID participam de atividades de planejamento pedagógico de aulas?
() Sim. () Não.
Se sim, como é que se dá esse processo?
- 7) As atividades realizadas pelo PIBID exploram o ensino literário?
() Sim () Não.
Se sim, relate como tem sido as principais experiências realizadas em sua escola.

- 8) As atividades realizadas pelo PIBID contemplam o ensino de língua materna?
() Sim () Não.
Se sim, fale um pouco sobre as experiências do ensino de língua materna.

ANEXO 01 – Parecer Consubstanciado do CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DISCURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E DE SUSTENTABILIDADE POR INTEGRANTES DO PIBID EM LETRAS DA UFT/ARAGUAÍNA

Pesquisador: RUBENS MARTINS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79930617.6.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.425.643

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa busca analisar os discursos dos integrantes do PIBID nos estudos literários (atividades de leitura/letramento) e linguísticos (produção escrita) na condição de participantes de um projeto que apresenta singularidade à formação inicial e à sustentabilidade através do curso de Letras da UFT/ Araguaína.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os discursos dos integrantes do PIBID nos estudos literários (atividades de leitura/letramento) e linguísticos (produção escrita) na condição de participantes de um projeto que apresenta singularidade à formação inicial e à sustentabilidade através do curso de Letras da UFT/ Araguaína.

Objetivo Secundário:

Analisar a aplicabilidade do PIBID em uma escola-campo da educação básica município de Araguaína através do curso de Letras da UFT/Araguaína;Identificar as contribuições do PIBID para o contexto do planejamento escolar, das atividades de leitura e de produção textual e, ainda para a sustentabilidade do trabalho pedagógico da educação básica;Identificar se as práticas formativas do PIBID contribuem para o desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita ao trabalho na educação básica, bem como para a visão de formação profissional de seus integrantes enquanto

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.425.643

acadêmicos do curso de Letras da UFT/Araguaína.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os eventuais riscos relacionados à participação dos integrantes do PIBID nesta pesquisa são os mínimos possíveis. No entanto, admite-se que os riscos estão relacionados às possíveis situações de constrangimento ou de inibição durante o processo de gravação de áudio da entrevista. Para tanto, o conteúdo gravado não será divulgado em nenhum meio de comunicação. O mesmo passará, apenas, pelo processo de transcrição para a constituição dos resultados da pesquisa. Por isso, nas prováveis situações de constrangimentos relacionados ao teor das perguntas, os participantes só as responderão caso se sintam à vontade, ou seja, em condições de confiança, de tranquilidade quanto ao que está requerido nas mesmas. Admite-se, também, o risco de inibição por parte dos entrevistados. Neste caso, o pesquisador esclarecerá que o ato da pesquisa, apesar de sua formalidade, é um momento de diálogo e que as informações relatadas serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa científica. O risco de se sentirem vigiados quando da coleta dos relatórios (porque são todos bolsistas) contendo informações particulares sobre as atividades realizadas no PIBID durante o período de 2016 a 2017 é, também, um dos previstos. Neste caso, cada participante será informado de que os relatórios não serão tomados como meio de vigiar as atividades realizadas. Antes, todos eles serão tomados como fundamentos de análise das ações que integram e consolidam as práticas da formação inicial, sem jamais macular a índole de cada um dos integrantes do PIBID.

Benefícios:

Essa pesquisa terá como benefício a percepção do discurso de formação inicial e de sustentabilidade dos integrantes do PIBID durante suas participações nas atividades realizadas na escola-campo sobre as práticas pedagógicas ligadas à atuação docente na educação básica. A pesquisa também oportunizará o encaminhamento de reflexões sobre a relevância do PIBID para formação de professores com a finalidade de atuação na educação básica, além da tomada de reflexões críticas a respeito da sustentabilidade do ensino ofertado pelas IES.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância social, apresenta singularidade à formação inicial e à sustentabilidade através do curso de Letras da UFT/ Araguaína.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.425.643

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas em parecer anterior foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_967430.pdf	05/12/2017 10:44:49		Acelto
Outros	rubens_carta_respostas_pendencias.PDF	05/12/2017 10:41:40	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	rubens_projeto_pesquisa_brochura.docx	05/12/2017 10:27:46	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	rubens_TCLE_atualizado.pdf	05/12/2017 10:26:50	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Cronograma	Rubens_cronograma_execucao.pdf	01/12/2017 18:36:57	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_solicitacao_autorizacao.pdf	02/10/2017 11:49:23	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_termo_fiel_depositario.pdf	21/08/2017 23:15:33	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_declaracao_resultados_da_pesquisa.pdf	21/08/2017 23:14:30	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Orçamento	rubens_orcamento_financelro.pdf	21/08/2017 23:12:48	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_declaracao_pesquisa_fase_inicial.pdf	30/07/2017 09:47:32	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_carta_apresentacao.pdf	30/07/2017 09:45:53	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Outros	rubens_declaracao_orientador.pdf	30/07/2017 09:45:08	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	rubens_folha_rosto.pdf	30/07/2017 09:33:07	RUBENS MARTINS DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida NS 15, 100 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (68)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 2.425.643

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PALMAS, 08 de Dezembro de 2017

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador)

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br