

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

WUENDY FERNANDA CARDILI

SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E
RESSIGNIFICADOS POR PROFESSORAS E
PIBIDIANOS(AS) DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO CARLOS

São Carlos – SP

2025

WUENDY FERNANDA CARDILI

SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS E
RESSIGNIFICADOS POR PROFESSORAS E
PIBIDIANOS(AS) DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO CARLOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Iolanda Monteiro.

São Carlos – SP

2025

Cardili, Wuendy Fernanda

Saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras da Universidade Federal de São Carlos / Wuendy Fernanda Cardili -- 2025.
128f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Maria Iolanda Monteiro
Banca Examinadora: Caroline Camielli Biazolli, Glauber Barros Alves Costa, Joceli Catarina Stassi Sé, Josi Carolina da Silva Leme, Maria Iolanda Monteiro
Bibliografia

1. PIBID. 2. Língua Portuguesa. 3. Saberes docentes. I. Cardili, Wuendy Fernanda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Wuendy Fernanda Cardili, realizada em 24/03/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli (UFSCar)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)

Profa. Dra. Joceli Catarina Stassi Sé (UFSCar)

Profa. Dra. Josi Carolina da Silva Leme (PM-São Carlos)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas, por todas as alegrias em minha caminhada, por sua onipresença divina e por não me deixar desistir diante dos desafios.

Sou professora, mãe, esposa, mulher, estudante e pesquisadora, ser doutora em educação foi algo muito sonhado, no entanto, vivenciar estes papéis concomitante a um período de pandemia e pós-pandemia não foi uma tarefa fácil. Por isso, desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

Agradeço aos meus pais, por sempre incentivarem meus estudos e por seus incansáveis esforços, mesmo diante das dificuldades da vida. Ao meu querido irmão Léo, pelo carinho e incentivo sempre.

Ao meu marido, Maurício Angeloni, por todo amor e companheirismo, pelo suporte para que eu pudesse me dedicar à escrita da tese.

De forma incondicional, a minha amada filha Valentina, por colorir meus dias, por compreender minhas ausências e por me incentivar sempre. Ela foi inspiração para que eu pudesse escrever as melhores páginas desta tese e da minha vida.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores e professoras que se tornaram amigos nesta jornada e fazem parte desta trajetória docente.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Rilmara Rôsy Lima e à Professora Ms. Ana Cláudia Françoso, interlocutoras desta pesquisa, queridas colegas de profissão e professoras tão admiráveis.

Ao Professor da UNEB, Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa, por suas valiosas contribuições com minha pesquisa, desde a primeira apresentação nos seminários, por seu importante papel enquanto docente e porta-voz pela luta estudantil no país.

À querida Professora Dra. Maria Isabel de Moura, minha orientadora no mestrado e que tive o privilégio de estar presente durante o exame de qualificação do doutorado, sempre tão gentil e sábia com as palavras.

À amiga de caminhada, Profa. Ms. Juliane Dias Guillen, docente admirável, juntas nas escolas, no doutorado, nos congressos e nos cafés pedagógicos.

Às amigas irmãs, Camila e Suellen, por serem abraço e escuta, obrigada pelas sensíveis palavras de motivação.

A todos os amigos professores, por continuarem acreditando no papel transformador da educação e por fazerem parte da minha constante (trans)formação.

À Capes, pelo apoio e fomento da pesquisa em nosso país e ao PIBID, por sua importante trajetória, política, educacional e histórica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao PPGE UFSCar, por todo suporte aos estudantes. Aos docentes do programa que contribuíram direta ou indiretamente com a formação dos pós-graduandos.

À Professora Dra. Luzmara Curcino, por seu papel essencial na coordenação do PIBID Letras UFSCar, pelas ricas contribuições com esta pesquisa e por ser uma referência desde a graduação em Letras.

Às Professoras do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, Professora Dra. Caroline Carnielli Biazolli e Professora Dra. Joceli Catarina Stassi Sé, agradeço pelo privilégio de tê-las como interlocutoras destas páginas com contribuições inestimáveis para esta tese.

À Professora Dra. Josi Carolina da Silva Leme, professora e amiga que me incentivou para que eu participasse do processo seletivo para o Doutorado e hoje posso aprender também com sua presença em minha banca e ser grata por toda a sabedoria compartilhada.

Um agradecimento especial e incondicional a minha orientadora Professora Dra. Maria Iolanda Monteiro, por todo acolhimento, por sua sensibilidade, paciência e sabedoria. Agradeço pelo incentivo e pelas singulares contribuições acadêmicas, mas, acima de tudo, por seu papel fundamental e inesquecível em minha vida e na vida de muitos futuros professores, por me escolher para esta pesquisa, por acreditar em mim e por compreender todas as vezes que precisei de mais tempo.

O menino que carregava água na peneira¹

*Tenho um livro sobre águas e meninos
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.*

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

¹ BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança (O menino que carregava água na peneira), São Paulo: Salamandra, 1999.

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

Manoel de Barros²

² Manoel de Barros foi um poeta sul-mato-grossense de Cuiabá. Nascido em 1916, faleceu em 13 de novembro de 2014, deixando um legado para a literatura brasileira.

RESUMO

Esta tese se constitui de um estudo sobre os saberes docentes construídos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com foco nos editais de 2018 a 2020 e 2020 a 2022. O PIBID estabelece um profícuo espaço para pesquisa e análise das políticas públicas educacionais dada sua relevância na formação inicial e continuada de professores, cujas experiências possibilitam a (trans)formação dos sujeitos. São sujeitos participantes desta pesquisa: oito pibidianos(as) de Letras de Língua Portuguesa, duas professoras supervisoras e a coordenadora da área do PIBID Letras - UFSCar. Os instrumentos de análise utilizados foram questionários semiestruturados, análise dos portfólios dos(as) pibidianos(as), entrevista com as docentes e entrevista com a coordenadora de área. A linguagem tem papel fundamental na vida cotidiana e no contexto escolar, cujas interações mediadas pela linguagem constituem importantes elementos para a construção da identidade dos sujeitos. A este respeito, as ações do programa possibilitaram significativos deslocamentos, tanto das barreiras físicas dos espaços escolares, como dos conteúdos curriculares, desconstruindo também a verticalidade do ensino e a linearidade dos saberes. Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras no contexto do ensino emergencial remoto (ERE), com enfoque nas questões da linguagem em articulação com os saberes docentes, cujas categorias de análise foram: práticas de ensino de Língua Portuguesa; a ressignificação dos saberes docentes e os desafios e aprendizagens das docentes e dos (as)pibidianos(as) de Letras. As práticas do ensino de Língua Portuguesa foram analisadas a partir dos estudos teóricos de Bunzem (2012) e Rojo (2020). Este estudo se propôs a olhar a formação docente inicial e continuada de maneira situada histórico-socialmente a partir da qual foi possível evidenciar a construção e ressignificação dos saberes docentes das professoras e pibidianos(as), cuja ressignificação dos saberes surgiu de forma responsiva e coletiva, tanto no âmbito pessoal, quanto na pluralidade dos saberes docentes. O conceito de saberes docentes teve como referencial teórico Tardif (2014). Outrossim, foram evidenciadas a aprendizagem recíproca, a oportunidade de atualização de teorias e metodologias de ensino; leituras de artigos e documentos; a reflexão sobre a educação; a redução da distância entre o ensino superior e o ensino básico e o próprio potencial reflexivo da docência. O contexto do ensino remoto emergencial (ERE) se mostrou desafiador aos professores e alunos, todavia, possibilitou também um olhar para as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Não obstante, a pesquisa identificou os desafios e dificuldades enfrentados como a baixa participação dos alunos, as dificuldades tecnológicas, o aumento das desigualdades sociais e educacionais, além de evidenciar lacunas já existentes no ensino. Destarte, este trabalho se revelou como um importante documento de registro histórico defendendo a necessidade legitimar a importância política de permanência do programa e valorizar o trabalho docente desenvolvido no contexto das aulas remotas emergenciais.

Palavras-chave: PIBID; Língua Portuguesa; Saberes docentes; Formação de professores

ABSTRACT

This thesis consists of a study on the teaching knowledge constructed within the scope of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in the Portuguese Language and Literature program at the Federal University of São Carlos (UFSCar), focusing on the public calls from 2018 to 2020 and from 2020 to 2022. PIBID establishes a fruitful space for research and analysis of public education policies, given its relevance in both initial and continuing teacher education, whose experiences enable the (trans)formation of individuals. The participants in this research include eight PIBID fellows majoring in Portuguese Language and Literature, two supervising teachers, and the area coordinator of PIBID Letras – UFSCar. The analytical instruments used were semi-structured questionnaires, analysis of the fellows' portfolios, interviews with the teachers, and an interview with the area coordinator. Language plays a fundamental role in everyday life and within the school context, where interactions mediated by language are crucial for the construction of personal and professional identities. In this regard, the program's actions enabled significant shifts—not only in overcoming the physical barriers of school spaces and curricular content but also in deconstructing the verticality of teaching and the linearity of knowledge. Therefore, the general objective of this research was to analyze the teaching knowledge constructed and re-signified by teachers and PIBID fellows in the field of Language and Literature during the context of Emergency Remote Teaching (ERT), focusing on language-related issues in connection with teaching knowledge. The categories of analysis included: Portuguese language teaching practices; the re-signification of teaching knowledge; and the challenges and learning experiences of the teachers and PIBID fellows. Portuguese language teaching practices were analyzed based on the theoretical studies of Bunzen (2012) and Rojo (2020). This study aimed to examine both initial and continuing teacher education from a socio-historical perspective, through which it was possible to highlight the construction and re-signification of the teaching knowledge of teachers and PIBID fellows. This re-signification emerged responsively and collectively, both on a personal level and within the plurality of teaching knowledge. The concept of teaching knowledge was based on the theoretical framework of Tardif (2014). Furthermore, the study highlighted reciprocal learning, the opportunity to update pedagogical theories and methodologies, the reading of academic articles and policy documents, reflection on education, the narrowing of the gap between higher and basic education, and the reflective potential inherent to the teaching profession. The context of Emergency Remote Teaching (ERT) posed considerable challenges for both teachers and students. However, it also opened possibilities for exploring digital information and communication technologies (ICTs). Nonetheless, the study identified numerous challenges and difficulties, such as low student engagement, technological barriers, increasing social and educational inequalities, and existing gaps in the educational system. Thus, this research serves as an important historical record, advocating for the political necessity of maintaining the program and valuing the teaching work developed within the context of emergency remote classes.

Keywords: PIBID; Portuguese Language; Teaching Knowledge; Teacher Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico - PIBID: Áreas do conhecimento.....	35
Figura 2 - Gráfico: PIBID LETRAS.	35
Figura 3 - Gráfico: PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA.	36
Figura 4 - Documento por palavras-chave: PIBID LETRAS.....	37
Figura 5 - Documento por palavras-chave: PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
Figura 6 - Número de participantes do PIBID UFSCar de 2007 a 2020.....	42
Figura 7 - Período do curso durante a participação no PIBID.....	52
Figura 8 – Eixos centrais do trabalho.	59
Figura 9 - As contribuições do professor da unidade escolar para a sua futura atuação docente.	73
Figura 10 - contribuição de sua participação no PIBID pra a sua futura atuação docente....	74
Figura 11 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação usadas nas atividades.....	89
Figura 12 - Dificuldades encontradas.	91
Figura 13 - Mesa Redonda - 4ª Reunião institucional online do PIBID e RP da UFSCar – Nuvem de palavras.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Eixos de aprendizagem de Língua Portuguesa da BNCC.	27
Quadro 2 - Tabulação dos dados do BDTD.....	34
Quadro 3 - Etapas da Pesquisa.....	46
Quadro 4 - Categorias de Análise.	47
Quadro 5 - Relação de pibidianos e escolas.	50
Quadro 6 - Relação de respondentes do questionário.	51
Quadro 7 - Formação e tempo de atuação.....	54
Quadro 8 - Pareceres e Resoluções.	62
Quadro 9 - Pesquisas sobre o PIBID e Pandemia.....	64
Quadro 10 - Descrição das Ações Formativas.	72

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC Formação - Base Nacional Curricular Formação de Professores
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE - Conselho Nacional De Educação
COVID 19 - Síndrome respiratória aguda grave,
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP- Programa Residência Pedagógica
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	13
2. O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.1 CONHECENDO O PROGRAMA: PARA ALÉM DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	21
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.3 POLÍTICAS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES	27
2.3.1 PESQUISAS RELACIONADAS	33
2.4 O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
2.4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INTERFACE COM O PIBID	39
2.5 A HISTÓRIA DO PIBID NA UFSCAR	40
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	44
3.1 NO ENTRELUGAR DA PESQUISA: O CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO.....	48
3.2 OS PIBIDIANOS(AS)	50
3.3 AS PROFESSORAS SUPERVISORAS	53
3.4 AS DIMENSÕES DO TRABALHO DO COORDENADOR: AS VÁRIAS FACES (E INTERFACES) DOS SABERES DOCENTES	57
4. O CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	61
4.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) COMO ALTERNATIVAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS	64
4.2 O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PARA ALÉM DAS PÁGINAS (DOS LIVROS E VIRTUAIS).....	66
5. A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO	69
5.1 AÇÕES FORMATIVAS NO ERE PROMOVIDAS PELO PIBID UFSCAR	71
5.2 RESSIGNIFICANDO OS SABERES DOCENTES E DISCENTES: PÁGINAS DE ENCANTAMENTO.....	74
5.2.1 EIXO 1: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS PELAS PROFESSORAS E PIBIDIANOS(AS).	77
5.2.2 EIXO 2: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	81
5.2.3 EIXO 3: DESAFIOS E APRENDIZAGENS.	86
5.3 PALAVRAS DISCENTES EM DIÁLOGO	95
5.4 PALAVRAS DOCENTES EM DIÁLOGO	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE 1	115
APÊNDICE 2	119

APÊNDICE 3	120
APÊNDICE 4	121
APÊNDICE 5	123

1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A tese de doutorado: “Saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras da Universidade Federal de São Carlos” constitui um estudo sobre as ações pedagógicas e sobre os saberes docentes construídos no âmbito do PIBID Letras da Universidade Federal de São Carlos no período de 2018 a 2022 sob as circunstâncias do ensino remoto emergencial (ERE)³. A relevância desta pesquisa insere-se no contexto de investigação acerca dos saberes docentes e das práticas de linguagem.

Peço licença poética para trazer as palavras de Manoel de Barros em sua poesia “*O menino que carregava água na peneira*” como epígrafe desta tese, pois sempre me tocou profundamente enquanto docente e por expressar todo o potencial da linguagem.

Trago um gênero textual literário para inseri-lo em um gênero textual acadêmico, assumindo, portanto, a perspectiva dialógica ao construir sentidos da linguagem nesta leitura e ao reportá-la a esta tese. Manoel de Barros nos convida também a desestabilizar as certezas, procurando na experiência o verdadeiro significado das aprendizagens. A partir de sua leitura encontrei possibilidades de compreender vários aspectos da pesquisa, como as situações de ensino e aprendizagem vividas.

Através desta poesia, o poeta Manoel de Barros, com toda simplicidade e ao mesmo tempo em profundidade, nos apresenta um menino que carregava água na peneira e cujos caminhos percorridos permitem ressignificar os acontecimentos a partir de suas experiências e singularidades. Assim o fizeram os docentes e discentes, sujeitos desta pesquisa: através dos caminhos puderam ressignificar os saberes construídos, cada qual com sua singularidade.

Para Manoel de Barros o valor literário não está no uso de uma linguagem formal com palavras rebuscadas, mas a sua beleza está na simplicidade construída através de palavras do cotidiano, como “catar”, “peraltagem”, “reparou”, “cismado”. E para além do valor artístico e literário, o poema carrega também as marcas sócio-

³ O conceito de ensino remoto emergencial compreende o período de aulas remotas durante a pandemia Sars-Covid 19, o qual será analisado com maior profundidade na seção 4.

históricas-culturais de sua produção, em que a riqueza da linguagem presente em nossas análises é única no contexto vivido.

O menino descobriu através da linguagem os limites e possibilidades de seu conhecimento e emocionou ao encher os vazios com seus despropósitos. Nesta brincadeira com as palavras os vazios são os sentidos que são preenchidos na infância através da experiência. No poema aprendemos com o menino que o conhecimento não é único, nem transmitido, tampouco restrito às salas de aula, portanto, assim como o cenário das aulas remotas nos mostrou, os saberes escolares podem e devem realizar-se em diversos espaços, formas e linguagens.

Para a filosofia da linguagem, perspectiva defendida por Bakhtin (2010), os sentidos são produzidos no acontecimento da linguagem e pelo funcionamento da língua na própria enunciação, ou seja, os significados não estão prontos e acabados, mas se constroem na interação. O leitor, portanto, é quem irá preencher os sentidos para os vazios do poema ao dialogar com a subjetividade do autor. Nossos vazios foram preenchidos com a beleza das palavras e da superação das docentes e pibidianos(as), uma pequena amostra de todo o cenário educacional.

A partir da polifonia presente no poema, isto é, as possibilidades de diversos significados contidos em uma palavra, sabemos que outras interpretações são possíveis. Nos propusemos a valorizar todos os saberes e reconhecer o potencial da linguagem em nossas interações, ressaltando ainda que as análises elaboradas nesta tese compõem um dos caminhos possíveis para preencher os vazios na docência e sobre o ensino de língua portuguesa. Esses meninos em busca de significados estão nas escolas, seja no papel dos docentes, licenciandos e tantos alunos.

Larrosa (2019) afirma que o professor é professor em qualquer espaço. Nos apropriando desta compreensão, reconhecemos o papel do professor seja na escola, nas telas, no íntimo ou no coletivo. No contexto das aulas remotas, foram nestes vazios, ou na ausência de respostas e padrões, que os professores trilharam novas possibilidades de aprender e ensinar. Pensando nos sujeitos desta pesquisa, docentes e pibidianos(as) do curso de Letras, foi necessário ainda aprender a ensinar como ensinar no papel de formadores e aprendizes.

A pesquisa de Costa (2019) destaca a relevância social do programa e seu impacto direto nas escolas de educação básica e nas universidades, num processo articulado de formação inicial e continuada. Nesta perspectiva, esta pesquisa almeja contribuir com as reflexões sobre a educação no país, tanto para os professores,

quanto aos licenciandos, sendo ainda um indicador da necessidade da manutenção e implementação de políticas públicas para a formação docente. O recorte apresentado sobre o contexto das aulas remotas emergenciais constitui apenas uma das análises possíveis diante dos inúmeros trabalhos realizados, os quais precisam ser valorizados e registrados como acontecimento histórico e social.

Em “Saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras da Universidade Federal de São Carlos” apresento minhas aprendizagens com o olhar docente e de pesquisadora da linguagem sobre as práticas docentes realizadas. Assim como o menino do poema, “todos aprendemos muito.”⁴ Este é o ponto de partida e o ponto de chegada desta pesquisa: partir das experiências para compreender as aprendizagens de todos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência⁵ oferece bolsa aos alunos de graduação para que quando formados tenham subsídios e se dediquem ao exercício do magistério na rede pública, antecipando o vínculo dos futuros professores com as realidades das salas de aula (MEC ,2018).

As pesquisas e ações do PIBID têm desdobramentos significativos no ensino, assim como promovem o diálogo entre a formação inicial e continuada e fomentam as pesquisas no país.

A linguagem tem papel fundamental na vida cotidiana e no contexto escolar. As interações com os outros mediadas pela linguagem constituem importantes elementos para a construção da identidade dos sujeitos. Nesta busca pela minha identidade, certa noite, em conversa com minha filha, ela me perguntou: “Mamãe, o que você estuda?” Eu como mãe, professora e linguista não poderia deixar de me encantar com suas descobertas sobre a linguagem.

Pausei um momento para admirar toda sensibilidade e sabedoria de sua pergunta antes de lhe responder. Como é mágica a arte de questionar das crianças e como nos esquecemos desta habilidade, sempre em busca de respostas prontas. Talvez eu havia me esquecido da arte de carregar água na peneira e de procurar os significados. Fazer perguntas é mergulhar nas infinitas possibilidades de respostas.

⁴ O enunciado “Todos aprendemos muito” foi proferido pela supervisora S.A. na Mesa de encerramento - 4ª Reunião institucional online do PIBID e Residência Pedagógica da UFSCar.

⁵ <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>

Então, compreendi que preciso saber explicar minha pesquisa para todos, pois a educação é para todos e sobre todos! Assim como as políticas públicas deveriam ser.

Quero que minhas palavras sejam validadas pelo meio acadêmico, legitimando a importância da pesquisa sobre educação em nosso país, mas quero também que elas encontrem significado na linguagem e interpretação das crianças.

Isso é o PIBID para mim, o processo dialógico de aprender e ensinar, de ser professor(a), na constante ressignificação dos saberes. Refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional significa reconhecer minha subjetividade em diálogo com a identidade dos outros que me constituíram neste caminho.

Nossa relação no mundo se estabelece através da alteridade; a relação com o outro é constitutiva do ser, é o outro que nos completa nesta “incompletude fundante” (Geraldi, 2010, p. 107), portanto, estamos em constante (trans)formação.

Minha formação docente iniciou-se no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, o CEFAM⁶, em 2003. Há importantes estudos sobre a história das escolas de magistério e normal superior e sobre o início da profissão docente no Brasil. Fazer parte desta história é reconhecer seu papel formativo, político, histórico e social. Em 2006 ingressei no curso de Licenciatura em Letras na UFSCar (2006) e, concomitante à formação superior, comecei a lecionar no ensino infantil e fundamental, ainda com pouca experiência prática e muitas lacunas teóricas.

Ao ingressar no curso de Letras estava apenas em busca da realização de um sonho: estudar em uma Universidade pública. Contudo, a partir deste lugar pude passar a ver meus alunos como sujeitos que se constituem através da linguagem nas relações dialógicas e interacionais embasadas nos pressupostos enunciativos da linguagem.

Assim, me encontro há duas décadas atuando como professora. Trago estas breves memórias para que seja possível compreender minha formação e minha constituição enquanto sujeito. Falo do lugar de uma professora que conhece e vivencia a prática, mas que também busca a teoria para subsidiar o trabalho em interface com a pesquisa.

Nesta busca pelo conhecimento, por acreditar na formação continuada e pela vivência da vida acadêmica, em 2012 ingressei no Mestrado em Linguística também

⁶ Para saber mais sobre a história do CEFAM, ler (SAVIANI, 2009); (FREITAS, 1999); (GATTI; NUNES, 2009) entre outros.

na UFSCar. Este constitui um momento único em minha vida, em que acredito que todos os caminhos até então trilhados se encontraram e ressignificaram minhas escolhas nesta travessia. Tornar-me Mestra em Linguística, portanto, foi uma realização pessoal e profissional.

No período de 2014 a 2016 atuei como formadora de professores(as) no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷. As relações pessoais e profissionais estabelecidas neste período perduram até hoje e revelam como aprendemos diariamente através do diálogo e da formação continuada, compondo parte dos saberes curriculares e experienciais.

Em 2020 procurei novos sonhos e aprendizagens, de tal modo, ingressei no doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos. O tempo aqui é subjetivo e cronológico, são 10 anos que separam dois momentos importantes, mas também carregam uma trajetória que se (re)construiu e se (trans)formou ao longo dos tempos.

E, assim, sigo nesta travessia, na expectativa de contrapalavras a esta pesquisa, e com a esperança de que estas palavras provoquem novas ressignificações aos sujeitos, cujas experiências são únicas. Nas tão recorrentes palavras de Jorge Larossa Bondía (2002, p. 21),

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca,
Ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos
transforma. Somente o sujeito da experiência está,
portanto, aberto à sua própria transformação.

Com o intuito de refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar com enfoque nas questões da linguagem e ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um profícuo espaço para pesquisa e análise das políticas públicas educacionais. Na pesquisa foram analisadas as ações acerca do PIBID referentes à área de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), considerando os saberes docentes construídos por professoras e pibidianos(as) com foco nos editais de 2018 a 2020 e 2020 a 2022.⁸

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa da política pública brasileira, cujo objetivo era garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC foi instituído em 2012 pelo Governo Federal, em parceria com os governos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e teve duração até 2017.

⁸ A presente pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética. Processo número 5.120.992.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras no contexto do ensino emergencial remoto (ERE). O processo de aprendizagem é complexo e subjetivo que envolve aprender, refletir, aprimorar e construir os saberes. Neste bojo, não podemos apenas pontuar momentos específicos que evidenciem determinada aprendizagem, pois é importante considerar o contexto e os desdobramentos destes processos contínuos.

Para trilhar estes caminhos, perpassamos pelas propostas de ensino de Língua Portuguesa para compreender o papel da linguagem no contexto social e escolar observando as diferentes modalidades e possibilidades pedagógicas. Não obstante, a formação e atuação docente no ensino de Língua Portuguesa é pauta de diversos trabalhos acadêmicos, como Geraldi (2010, 2003); Rojo, (2012; 2018); Moita Lopes (2006), os quais fomentam a pesquisa em educação em nosso país. Pretendemos, deste modo, contribuir também com os avanços, reflexões e compreensão das lacunas sobre o tema.

Outrossim, analisamos os discursos narrativos das professoras e dos(as) pibidianos(as) nas e sobre as práticas docentes vivenciadas para identificar os saberes docentes construídos. Complementar aos objetivos desta tese, investigamos o importante papel do PIBID enquanto política pública na formação inicial e continuada dos professores.

A partir da discussão acerca das políticas públicas de formação docente e compreendendo o atual cenário da educação brasileira, esperamos tecer reflexões que valorizem a experiência e trajetória docente em diálogo com a formação inicial, estabelecendo um diálogo entre as vozes da docência no Brasil.

As pesquisas sobre a formação docente consideram que o professor ao decorrer de sua docência mobiliza os saberes docentes e, ao mobilizá-los, os conhecimentos podem ser consolidados, reconstruídos ou ressignificados. Para a autora Celia Nunes, o professor, em sua trajetória: “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.” (Nunes, 2001, p. 27). A autora ressalta ainda a importância dos estudos a partir da década de 90 que se dedicaram a resgatar o papel do professor e de uma formação que não se preocupasse apenas com as questões acadêmicas, mas também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nunes, 2001, p. 28).

Para além das análises produzidas, não podemos deixar de enaltecer a riqueza dos trabalhos e práticas escolares realizados pelas docentes e discentes no contexto das aulas remotas em articulação com as ações formativas do PIBID UFSCar.⁹

Sob este olhar apresentamos as seções que compõem esta tese.

Após a introdução, a seção II apresenta uma descrição do contexto do PIBID, inserindo-o na discussão sobre as políticas públicas educacionais e a caracterização do PIBID de Língua Portuguesa. Posteriormente, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa com embasamento sobre o ensino de Língua Portuguesa contemplando a articulação da BNCC com o ensino, a definição e análise das práticas de linguagens e multiletramentos e, por fim, o papel da leitura em nossa sociedade.

A terceira seção apresenta os Caminhos metodológicos, com a descrição das ações e etapas desta pesquisa, imersos nos estudos referentes à pesquisa qualitativa em educação e observando as bases teóricas para investigação dos saberes docentes. O olhar sobre as narrativas nos permitiu identificar a singularidade dos dados apresentados.

Nesta perspectiva, há um diálogo entre os contextos histórico, social e cultural marcados pela subjetividade dos sujeitos. Nesta seção apresentamos também a contextualização do ensino remoto emergencial e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A seção seguinte, Construindo relatos sobre os desafios e superações vivenciadas, tece um olhar para as produções docentes e discentes na pandemia contemplando ainda as palavras das docentes e da coordenadora de área do curso de Letras.

O PIBID de Língua Portuguesa no contexto do ensino remoto se dedica à descrição e análise das situações de ensino, práticas de linguagem e multiletramentos nas páginas finais, com análise das ações formativas do PIBID/ UFSCar. Nesta seção apresentamos as categorias de análise e a importância dos portfólios. As categorias que emergiram diante da singularidade dos dados e adotadas para esta pesquisa foram: as práticas de ensino de Língua Portuguesa; a resignificação dos saberes docentes e os desafios e aprendizagens das docentes e pibidianos(as) de Letras.

⁹ Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

As conclusões tecidas constituem uma das perspectivas de análise e não se findam nestas páginas. Esperamos que estas palavras encontrem outras vozes para dialogar e construir significados, preencher os vazios assim como a provisoriedade dos saberes, em constante ressignificação nas trajetórias docentes.

2. O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção iremos apresentar um panorama histórico do PIBID, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desde seu contexto de implementação aos desafios atuais. Situaremos também as diretrizes e a perspectiva docente sobre o programa. Ademais, foram aprofundadas as questões sobre o ensino de língua portuguesa, as pesquisas relacionadas ao tema e as dimensões políticas e educacionais.

Esta seção, tão cara para nossa pesquisa, contempla ainda o PIBID na área de Língua Portuguesa, as dimensões históricas, políticas e sociais do programa e o contexto histórico do PIBID na UFSCar.

2.1 CONHECENDO O PROGRAMA: PARA ALÉM DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em uma ação da política nacional criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições de ensino superior.

Com embasamento nos estudos de Costa (2019), considerando o relevante levantamento do contexto histórico de criação e implementação do PIBID, o programa surgiu após iniciativa do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, responsável pelo lançamento do PIBIC – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, na década de 90. “Com apoio do então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, o PIBIC inspirou a elaboração do primeiro edital do PIBID, com o foco na docência.” (Costa, 2019, p. 74).

O PIBID é um programa que disponibiliza bolsas aos alunos que cursam o ensino superior em licenciaturas para vivenciarem oportunidades de iniciação à docência no exercício do magistério na rede pública de ensino. Seu objetivo, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é oportunizar experiências docentes para estudantes dos cursos de graduação em alguma licenciatura e possibilitar,

através disso, uma troca mútua entre formação docente inicial e diálogos entre universidade e escolas públicas. É uma possibilidade de contribuir na formação de estudantes através da prática docente na observação das aulas, regências constantes, intervenções pedagógicas, elaboração de planos de aulas, auxílio dos docentes titulares das salas disponibilizadas, construção de projetos educativos, bem como discussões com a escola e a universidade sobre as práticas docentes dentro dos espaços pedagógicos (Brasil, 2018).

Em seu primeiro ano de implementação, o objetivo do Programa era atender as demandas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio considerando a necessidade de professores para atuar nestas áreas. Todavia, com a crescente demanda, a partir de 2009 o PIBID passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. (Costa, 2019).

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio (Brasil, 2018, s/p).

Ao dialogar com os estudos de Silveira¹⁰(2017) pudemos olhar para a elaboração de portarias a partir da experiência docente, contemplando suas expectativas, prós e contras sobre a política de formação docente no Brasil, mas, acima de tudo, encontrar traços de sua subjetividade.

Para o autor,

A educação brasileira é complexa, multifacetada e com sérias discontinuidades do ponto de vista das políticas públicas. Nesse sentido, o processo de formação docente faz parte de um sistema cujas matrizes são de difíceis resoluções, haja vista que estamos por construir as respostas para problemas antigos. (Silveira, 2017, p.51).

Neste bojo, o PIBID apresenta-se como um dos mecanismos de superação da problemática de formação de professores, sendo este um dos programas e ações do

¹⁰ O professor Hélder Eterno da Silveira atuou como Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, entre 2011 e 2015.

governo com grande destaque. Outra conquista foi o alcance do programa, não mais restrito a instituições federais de ensino superior, sendo estendido às faculdades privadas sem fins lucrativos, às instituições públicas municipais e estaduais e aos institutos federais.

O PIBID não tem como pretensão substituir a formação oferecida nos cursos de licenciatura, mas oferecer possibilidades de complementá-las e enriquecê-las a partir das vivências. Diante disso, é possível considerar que a parceria entre escola e universidade através do PIBID favorece todos os sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, pois os licenciandos experienciam suas primeiras práticas pedagógicas, os docentes das escolas têm a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa e refletir sobre as diferentes situações de ensino, assim como os docentes das universidades e coordenadores de área. Desta forma, a universidade e as escolas constroem, em conjunto, pesquisas e contribuições entre teoria e prática sobre o campo escolar. Consequentemente, os alunos das escolas de educação básica também são contemplados por vivenciarem uma educação escolar com uma maior diversidade de práticas pedagógicas, a interação com diversos sujeitos e a melhoria da qualidade do ensino.

É através da integração entre universidades e a educação básica que a escola se torna um espaço de múltiplas aprendizagens e experiências, envolvendo estudantes em formação docente, professores e alunos da escola pública beneficiados com a contribuição do programa.

Considerando o atual cenário da educação brasileira, faz-se necessário refletir sobre as diferentes vozes presentes no contexto escolar. Deste modo, esta pesquisa procurou reafirmar a importância do PIBID através de trajetórias de resistência e empoderamento estudantil e docente, legitimando suas ações e a construção dos saberes docentes proporcionados pelo contexto do programa.

Como pauta de diversas pesquisas, de acordo com Paniago e Sarmiento (2017), “é expressiva a dimensão do PIBID como política pública vinculada à formação de professores no Brasil.” (Paniago; Sarmiento, 2017, p. 772).

Ao evidenciar os diálogos sobre a docência no Brasil e os impactos das pesquisas nas salas de aula defendemos a importante articulação entre universidade e escola, contemplando os desdobramentos entre teoria e prática, bem como a necessidade de incentivar a produção acadêmica de pesquisas nesta área e de ações

que valorizem a experiência e trajetória docente em diálogo com a formação inicial de professores.

De acordo com Nóvoa,

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. (Nóvoa, 2003, p. 15).

A este respeito, as ações do programa possibilitam significativos deslocamentos, tanto das barreiras físicas dos espaços escolares, como dos conteúdos curriculares, desconstruindo também a verticalidade do ensino e a linearidade dos saberes. A pesquisa não se faz na escola, tampouco exclusivamente para a escola, a pesquisa educacional se efetiva com a escola, através das parcerias, possibilidades e ressignificações.

Por fim, as pretensões do PIBID alcançam dimensões para além dos documentos oficiais, cujas singularidades são reveladas a partir da experiência vivida.

O PIBID alcançou todas as áreas das licenciaturas e valorizou práticas outrora esquecidas por vários cursos, tais como o protagonismo dos supervisores, a inventividade, a criatividade, a ação coletiva, a dialogia sobre a escola, como também, o estudo de casos didático-pedagógicos reais. (Silveira, 2017, p. 61).

Assim como o autor Silveira (2017) apresenta suas memórias como parte de uma história em construção, analisamos e dialogamos com os estudos propostos em interface com esta tese, também composta por memórias dos sujeitos participantes e retrato de um período histórico da educação brasileira.

A seguir, apresentamos um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa e os desdobramentos do PIBID de Letras na UFSCar.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguagem permeia todas as esferas da vida dos sujeitos e não se institui apenas como objeto de ensino. Considerando a perspectiva enunciativa da linguagem, as inquietações que despertaram o interesse para esta pesquisa são resultado de minha trajetória docente e acadêmica, a qual possibilitou caminhos para

reflexão sobre a linguagem para além da esfera escolar, observando a necessidade de compreender o contexto político educacional brasileiro.

No âmbito da linguagem, o embasamento teórico que subsidia esta pesquisa centra-se na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2010; 2011). O trabalho de Bakhtin não infere sobre as questões de ensino, porém, autores como Geraldi e seus colaboradores destacaram-se por pensar a linguagem na perspectiva educacional. Assim, em diálogo com autores e pesquisadores, cujos interesses também são voltados à educação, podemos citar Geraldi (2010), Mendonça (2013), Rojo (2012), entre outros. As possibilidades de compreender e refletir sobre a docência e o ensino encontram aporte teórico em Tardif (2014, 2020).

O estudo sobre a linguagem na perspectiva enunciativa foi realizado com maior amplitude na dissertação de Cardili (2014), cujos pressupostos foram retomados nesta tese de doutorado, com o objetivo de revisitar os conceitos, aprofundando-os com relação às práticas de ensino e às aprendizagens docentes e discentes.

Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil podemos identificar diferentes contextos, os quais implicam nas diferentes concepções de ensino, sujeito e língua. A partir dos trabalhos de Geraldi e colaboradores (1999), definem-se três concepções de linguagem ao decorrer da história e que perpassam as teorias de ensino: a Linguagem como expressão do pensamento; a Linguagem como instrumento de comunicação e a Linguagem como forma de interação.

A linguagem como expressão do pensamento foi um norte para os estudos tradicionais, em que a língua assume uma definição restrita e limita-se à tradução dos pensamentos. A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, corresponde ao período do estruturalismo¹¹ e do transformacionalismo¹² linguístico. Esta definição compreende a língua como um código para transmitir uma mensagem ao receptor, reduzindo as funções da língua a um instrumento. Para Franchi (1992, p. 25), “a função de comunicar não é a função única, nem mesmo a função essencial da linguagem: ela permite antes a reflexão e o pensamento (...).” Por fim, a linguagem como forma de interação é associada à linguística da enunciação, em que considera a linguagem como o lugar da interação.

¹¹ Ferdinand Saussure é considerado o pai do estruturalismo linguístico, datado a partir da publicação póstuma do "Curso de Linguística Geral" de Ferdinand de Saussure em 1916.

¹² O transformacionalismo na linguística foi iniciado por Noam Chomsky e frequentemente associado ao ano de 1957, quando Noam Chomsky publicou seu livro "Estruturas Sintáticas".

Nas palavras de Geraldi:

A linguagem é uma forma de interação: mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (Geraldi, 1999, p. 41).

Destarte, a partir deste lócus da *linguagem como forma de interação*, que defendemos nossas análises em função da concepção de linguagem e de ensino.

Ao analisar os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista (SEESP/UNDIME-SP, 2019¹³), procurou-se identificar a concepção de linguagem e as propostas de ensino. É possível observar um diálogo coerente, cuja concepção de linguagem adotada é pautada no sociointeracionismo¹⁴ e práticas enunciativas da linguagem. Nesta perspectiva, o PIBID vai ao encontro dos documentos nacionais de orientação curricular, cujos pressupostos envolvem o ensino interdisciplinar, sociointeracionista e produtores de multiletramentos¹⁵.

A BNCC é organizada em eixos de aprendizagens. No ensino de Língua Portuguesa, o documento prevê a Leitura, Produção escrita, Oralidade, Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2017).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67).

¹³ O Currículo Paulista é um documento homologado em 2019 que define as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas. Disponível no endereço eletrônico: <https://www.undime-sp.org.br/category/curriculo-paulista/>

¹⁴ A concepção de ensino sociointeracionista pressupõe a interação social entre os sujeitos para a construção da aprendizagem e desenvolvimento humano. Um de seus precursores é Lev Vygotsky. Em relação à linguagem, ao adotarmos uma concepção sociointeracionista partimos do pressuposto de que a língua não é um sistema abstrato, mas sim uma atividade prática e social que permite a construção dos sentidos e significados através da interação verbal. Bakhtin define a linguagem como ato social que se realiza e se modifica nas relações interativas entre os indivíduos.

¹⁵ Roxane Rojo é uma das principais referências na pedagogia dos multiletramentos. A partir de seus estudos, a pedagogia dos multiletramentos compreende a multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos através das diversas formas de ler, interpretar, comunicar e sentir o mundo através de diferentes linguagens e mídias.

A partir dos eixos de aprendizagem de Língua Portuguesa propostos na BNCC, apresentamos um resumo, Quadro 1, com a descrição de cada eixo. O texto completo pode ser conferido no documento Brasil, (2018, p. 70-81). Ressaltamos, porém, que “a separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam. (Brasil, 2018, p. 82).

Quadro 1– Eixos de aprendizagem de Língua Portuguesa da BNCC.

EIXOS DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO
Leitura	as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação
Produção de Textos	práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos
Oralidade	práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face; oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.
Análise Linguística/Semiótica	procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística

Fonte: Elaboração própria

2.3 POLÍTICAS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES

A formação de professores no Brasil é um tema sempre presente nas pesquisas dada sua relevância tanto na esfera acadêmica, social e política. Neste bojo, nossa

pesquisa subjaz no contexto de formação de professores, deste modo, é importante apresentar um breve panorama histórico das políticas públicas de formação docente.

A educação brasileira é regulamentada por diversos documentos oficiais que abrangem desde a educação infantil ao ensino superior. Interessa-nos, nesta pesquisa, as diretrizes e pareceres referentes aos cursos de licenciatura, os quais são regulamentados por diretrizes e normativas.

Em 1988 foi instituída a Constituição Federal de 1988, posteriormente, em 1996 a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ambas têm como premissa o dever do Estado em relação à educação. De acordo com a Constituição de 1988, “as universidades são dotadas de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207). A partir da LDB de 1996 que se redefiniu a discussão a respeito das licenciaturas e das políticas públicas de formação de professores.

Acompanhando o desenvolvimento da sociedade e as diversas influências políticas e sociais, os cursos superiores também sofreram alterações. Neste cenário, em 2019 temos a publicação da Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC-Formação), documento que orienta as diretrizes sobre a formação de professores no Brasil.

Nos dedicamos à análise das diretrizes curriculares para a formação de professores de Língua Portuguesa. As diretrizes dos cursos são definidas são definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs¹⁶).

A formação do professor de língua portuguesa prevê a conclusão do curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa, contemplado na modalidade presencial ou à distância com duração mínima de 4 anos e carga horária mínima de 3.200 horas. A formação em licenciatura em Letras possibilita a atuação profissional como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.

¹⁶ As DCNs são normas que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Elas são criadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As DCN-Letras (Brasil, 2001) apresentam as competências e habilidades fundamentais para a formação do professor de língua portuguesa, em uma articulação com os estudos da linguagem e ensino, prevendo, portanto

Domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político, ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas [...], que fundamentam sua formação profissional; domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (Brasil, 2001, p. 30).¹⁷

Atualmente encontram-se em pauta as discussões acerca da Resolução CNE/CP nº 4/2024, a qual determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica¹⁸. O Parecer dispõe sobre os cursos de Licenciatura, Formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos e cursos de segunda licenciatura.

Julgamos necessária esta discussão pois, ao realizar o levantamento bibliográfico sobre a atual política de formação de professores no Brasil, esta é a mais atual. As discussões acerca da nova resolução 4/2024 ainda são recentes, todavia consideramos pertinente trazê-las para o bojo desta tese por dialogar com as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, pois os programas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) podem ser diretamente atravessados por essas deliberações.¹⁹

A Resolução 4/204 propõe atualização das resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015,²⁰ e do Parecer CNE/CP nº 22/2019²¹.

¹⁷ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

¹⁸ A Educação básica no Brasil compreende os segmentos da educação infantil à conclusão do Ensino Médio.

¹⁹ O PRP encerrou o triênio de atividades referente ao período de 2022-2024. O novo edital integra a junção dos dois programas, em que o PIBID passou a ser o programa principal para a formação de professores. Esta mudança, no entanto, retrata o cenário de descontinuidade nas políticas públicas de formação docente.

²⁰ - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia

²¹ Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica

A Anfope²² realizou eventos *online* com o objetivo de divulgar e avaliar o PARECER 04/2024. Uma das importantes ações da Associação foi a divulgação de uma nota de repúdio contra a homologação do Parecer²³. Não iremos nos deter aos itens apresentados, apesar da relevância do tema para a educação nacional, mas pretendemos apresentar as questões que dialogam com esta pesquisa.

De acordo com a Professora Dra. Suzane Gonçalves, presidenta da Anfope, o maior problema desta resolução é revogar as resoluções anteriores, no caso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, importante por contemplar um consenso de formação de professores que a Anfope já lutava desde a década de 80, em que a valorização dos profissionais da educação deve ser pensada de forma integrada entre a formação inicial, formação continuada e as condições de trabalho da carreira docente.

Uma das críticas referentes ao Novo parecer diz respeito ainda ao enfoque direcionado diretamente à formação inicial docente. A articulação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 dialoga com a BNC-Formação, sendo esta a base para a definição das novas diretrizes para a formação Superior .

De acordo com o parágrafo 4 da Resolução 4/2024, nas disposições gerais, podemos observar a desvinculação da formação inicial e continuada, além da limitação dos saberes docentes apenas aos conhecimentos curriculares disciplinares e ainda a concepção de profissionalização da docência.

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente. (Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, p.2)

Compreendemos a formação docente como um processo contínuo e que não se encerra com a conclusão da licenciatura. Portanto, estabelecer critérios condizentes apenas com a formação inicial desconsidera todas as lutas e políticas de formação e valorização profissional.

²² ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

²³ NOTA DE REPÚDIO CONTRA A HOMOLOGAÇÃO PELO MEC DO PARECER 04/2024 disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/06/NOTA-REPUDIO-homologacao-do-Parecer-04-2024.pdf>

Em continuidade aos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, consideramos importante refletir sobre as políticas públicas, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017. De acordo com o documento, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem já foi assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a qual é considerada “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 67).

A área da linguagem trata dos conhecimentos reativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (Brasil, 2018, p. 29).

Compreender o contexto de elaboração das propostas curriculares e os desdobramentos destas orientações nas escolas é importante para direcionar o olhar do professor sobre o trabalho pedagógico. Em relação ao ensino do Governo do Estado de São Paulo, o Currículo Paulista apresenta a mesma concepção enunciativa de linguagem, conferindo, assim, um diálogo coerente com a BNCC e com o trabalho pedagógico dos professores.

Muitas discussões surgiram acerca da BNCC, principalmente por apresentar-se de forma imposta aos docentes. No entanto, nossa intenção não é apontar possíveis falhas em sua elaboração e implementação, tampouco ausentar o professor de seguir tais orientações. Nos dedicamos a procurar as contribuições positivas da Base, principalmente no tocante referente à concepção de linguagem apresentada.

Ao olhar para as questões da linguagem presentes na BNCC e para as atividades realizadas pelos docentes e licenciandos nos episódios analisados, encontramos indicativos para valorizar as ações docentes que, mesmo diante dos desafios e de tantas imposições, demonstraram propriedade sobre os conceitos, normativas, orientações, entre diversas outras demandas apresentadas.

No dossiê “O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI” (Aguiar; Santos, 2019), cinco renomados profissionais na área de Letras e Linguística respondem a questões pertinentes sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Neste estudo, a respeito dos documentos oficiais, Mendonça (2019) analisa a BNCC, que, em seu “caráter obrigatório, atualiza uma série desses princípios, mas traz com muita ênfase a questão dos novos e multiletramentos, ou seja, as práticas de letramento digitais, considerando as mídias, gêneros e culturas envolvidas.” (Aguilar; Santos, 2019, p. 385-386).

Em consonância a suas palavras, a proposta de novas formas de produzir, configurar, replicar e interagir com textos multissemióticos e multididáticos previstos na BNCC e as ações desenvolvidas nas escolas vislumbra possibilidades das linguagens para ultrapassar os limites estruturais dos textos.

Considerando o período das aulas remotas, as ações implementadas pelos docentes em parceria com os PIBIDIANOS(as) repercutiram em projetos de multiletramentos cujo ensino de Língua Portuguesa possibilitou novos olhares sobre, na e para a língua portuguesa, os quais serão analisados na seção seguinte.

A proposta da BNCC de uniformização do ensino não previa uma pandemia mundial, em que as desigualdades sociais se tornariam ainda mais gritantes. Geraldi (2015) questiona esta uniformização em um país cuja riqueza é justamente sua diversidade linguística, cultural, econômica e social sob o viés político e neoliberal em que se priorizam as avaliações em larga escala.

O estudo dos multiletramentos compreende “a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (Rojo, 2012, p. 22). Rojo, em sua obra *Multiletramentos na escola* (2012), discute as possibilidades de trabalhos pedagógicos significativos e transgressores ampliando a complexidade para questões éticas, estéticas, culturais e políticas. Segundo a autora, destacam-se algumas características importantes:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p. 23)

Adentrar nos estudos dos multiletramentos nos permite olhar para além das linguagens, situando as ações pedagógicas como importantes espaços de embate das relações de poder.

Em consonância com a proposta de linguagem da BNCC, o Currículo Paulista²⁴, plano curricular adotado nas escolas do Estado de São Paulo, tem fundamentação nos estudos do Grupo de Nova Londres²⁵ sobre a pedagogia dos multiletramentos²⁶.

Em diálogo com os estudos de Leme (2023), a partir da implementação da BNCC e BNC-Formação iniciam-se as mudanças no PIBID e a implantação da Residência Pedagógica²⁷ como um programa complementar na iniciação à docência. A BNCC, portanto, assume um papel além do educacional, mas também político e social, pois influencia as ações escolares e os cursos de formação de professores.

A seguir apresentamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas inseridas nesta área, cujos interesses e a quantidade de trabalhos reafirmam o importante papel do PIBID em nossa história.

2.3.1 PESQUISAS RELACIONADAS

As pesquisas já trilhadas na área contribuem para o aprofundamento do tema e possibilitam outras reflexões considerando a necessidade de compreender o diálogo entre as diferentes vozes presentes no ensino, a considerar: professores, alunos, licenciandos e políticas públicas.

Com este objetivo, realizamos um levantamento dos trabalhos através dos dados disponíveis no repositório nacional de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁸. Até o período de março de 2025 foram localizados 885 resultados para a busca ampla “PIBID”. Ao delimitar os descritores para a área PIBID LETRAS foram encontrados 134 resultados. Os termos “PIBID LÍNGUA PORTUGUESA” contam com 34 resultados específicos e, por último, a pesquisa dos termos PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA denota 31 trabalhos, conforme apresentado no Quadro 8.

²⁴ Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

²⁵ Manifesto de 1996: “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais), (Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019, p. 104).

²⁶ Com origem no New London Group (GNL), entre 1995 e 1996, a pedagogia dos multiletramentos surgiu como uma resposta às transformações sociais e tecnológicas da época. Esta perspectiva propõe um ensino adequado às práticas de linguagens contemporâneas.

²⁷ Em sua tese de doutorado, Leme (2023) aprofunda os estudos sobre o Programa Nacional Residência Pedagógica.

²⁸ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 2 - Tabulação dos dados do BDTD.

TERMOS DA PESQUISA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
PIBID	647	238	885
PIBID LETRAS	91	43	134
PIBID LÍNGUA PORTUGUESA	27	17	34
PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA	17	14	31

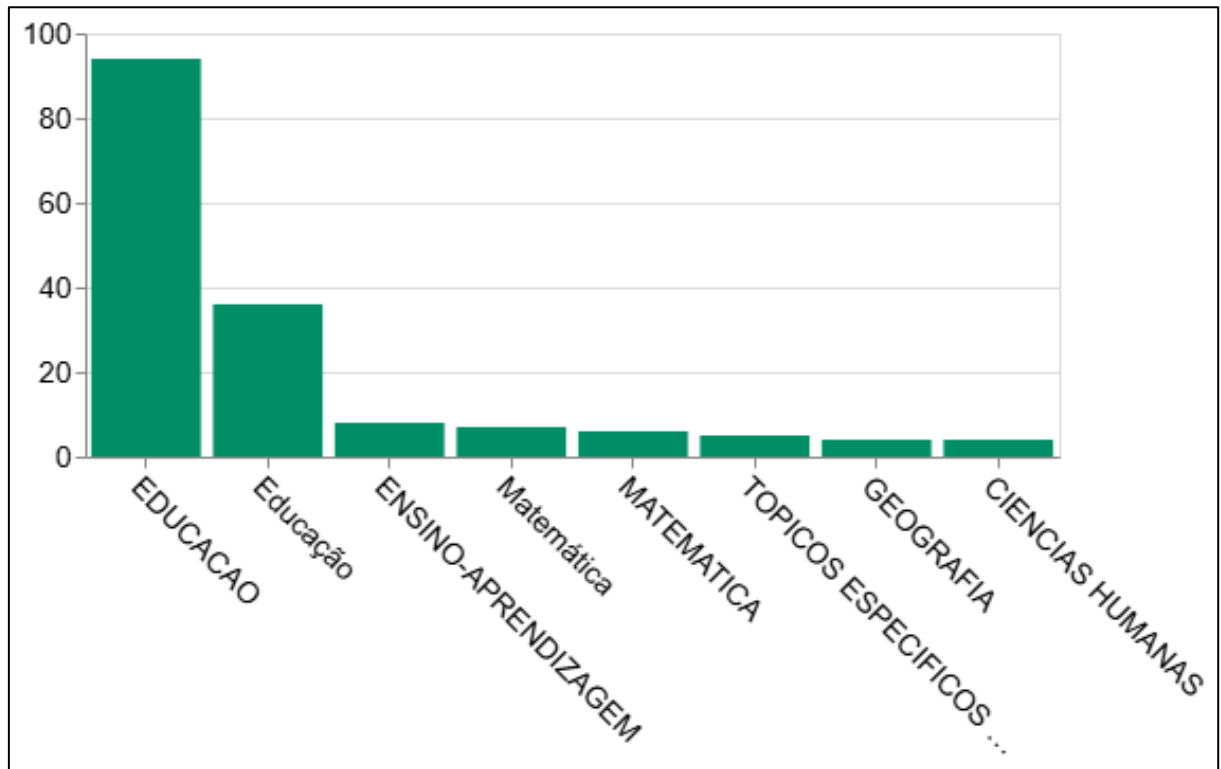
Fonte: Elaboração própria

Para os interesses deste trabalho foram destacados os trabalhos referentes aos termos PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA, ressalta-se, porém, que dentro da área PIBID Letras há projetos relacionados à língua estrangeira, os quais foram desconsiderados para esta pesquisa, pois nos interessam os trabalhos referentes à língua materna. As datas de publicação dos trabalhos também revelam o potencial do Programa, em que as pesquisas relacionadas ao termo amplo PIBID tiveram início em 2010, ano seguinte à sua implementação e com a última publicação em 2024. Esses dados mostram o crescente interesse em pesquisas sobre o programa.

A partir de uma pesquisa avançada na Biblioteca digital de teses e dissertações os dados também podem ser organizados por temas e apresentados em gráficos e nuvens de palavras compreendendo o tipo do documento (tese ou dissertação), ano de publicação, instituições e pesquisadores com maior número de publicações e programas de pós-graduação.

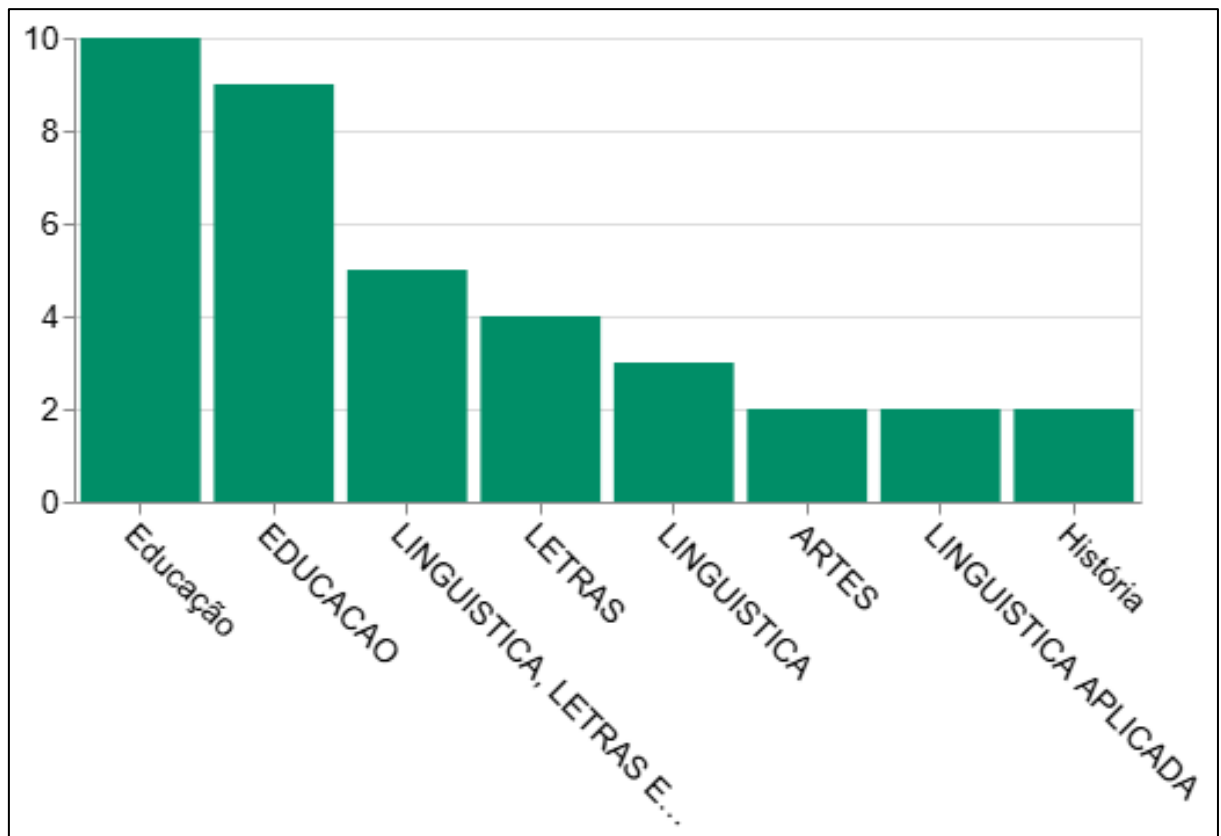
Reportamos os gráficos, apresentados nas Figura 1, Figura 2 e Figura 3 a seguir, para dialogar com os dados através de outras linguagens.

Figura 1 - Gráfico - PIBID: Áreas do conhecimento.



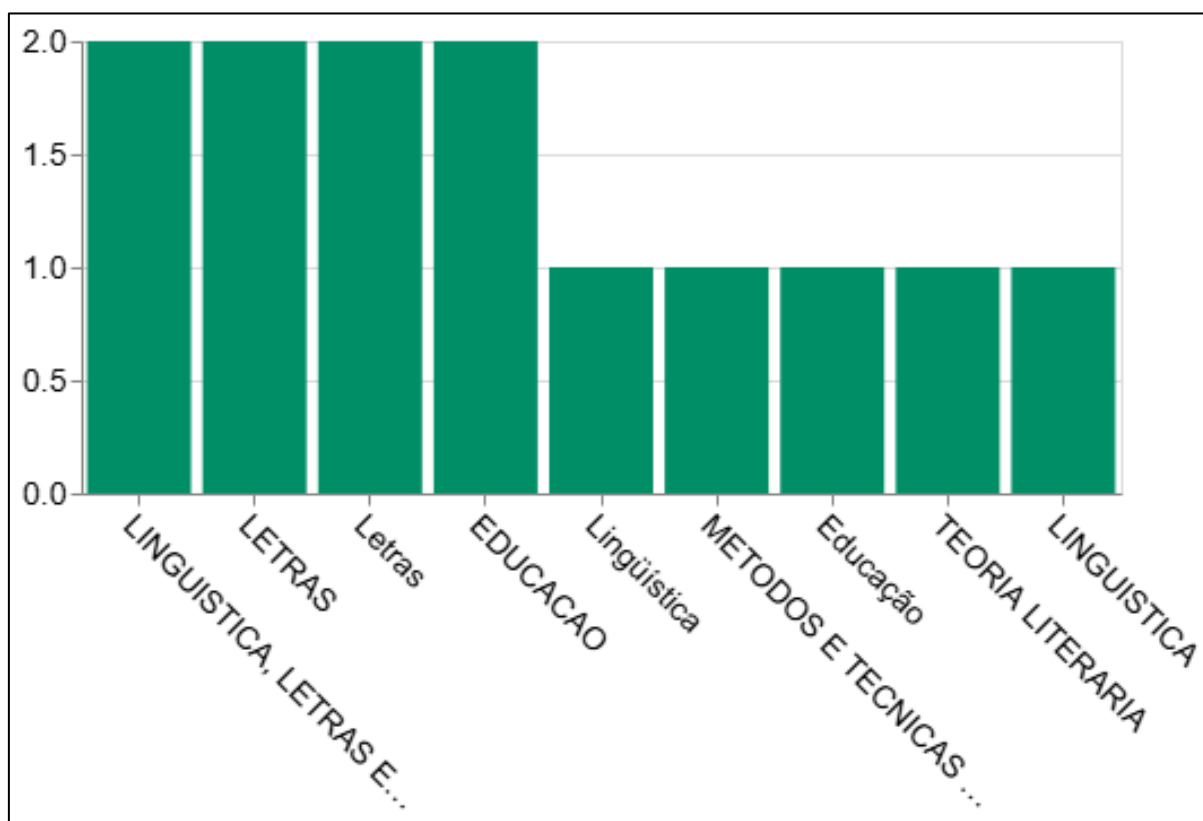
Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/indicators/home>

Figura 2 - Gráfico: PIBID LETRAS.



Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/indicators/home>

Figura 3 - Gráfico: PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA.



Fonte: <https://bdtb.ibict.br/vufind/indicators/home>

A partir dos gráficos elaborados no próprio site da bdtb observamos a interface de alguns temas; essa interface caracteriza uma sobreposição de dados²⁹, a qual deve ser analisada de forma criteriosa.

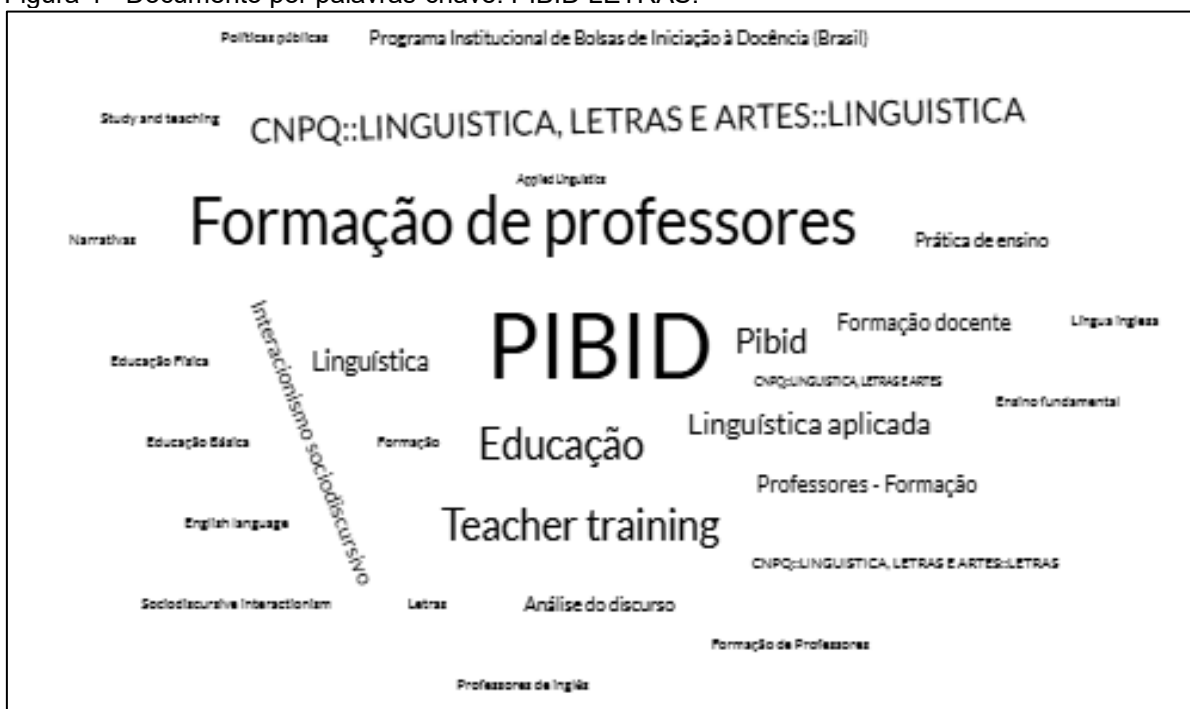
A referência à Educação está presente em todos os gráficos, apresentados nas Figura 4 e Figura 5. Nos gráficos PIBID Letras e PIBID Letras Língua Portuguesa as áreas do conhecimento recorrentes são: educação, linguística e linguística e letras.

A nuvem de palavras, por sua vez, seleciona as 30 principais palavras mencionadas nos documentos para composição da imagem. Nesta representação visual, as palavras centrais e destacadas tiveram maior número de citações, enquanto as palavras menores e laterais complementam a composição do texto.

²⁹ Ao utilizar a ferramenta *online* disponível no <https://bdtb.ibict.br/vufind/indicators/home>, compreendemos os limites e potencialidades dessa escolha. Por um lado, a otimização do tempo do pesquisador é um fator importante diante de tantos trabalhos acadêmicos disponíveis no repositório, no entanto, há uma sobreposição de dados, o que implica em admitir uma visão parcial das imagens produzidas.

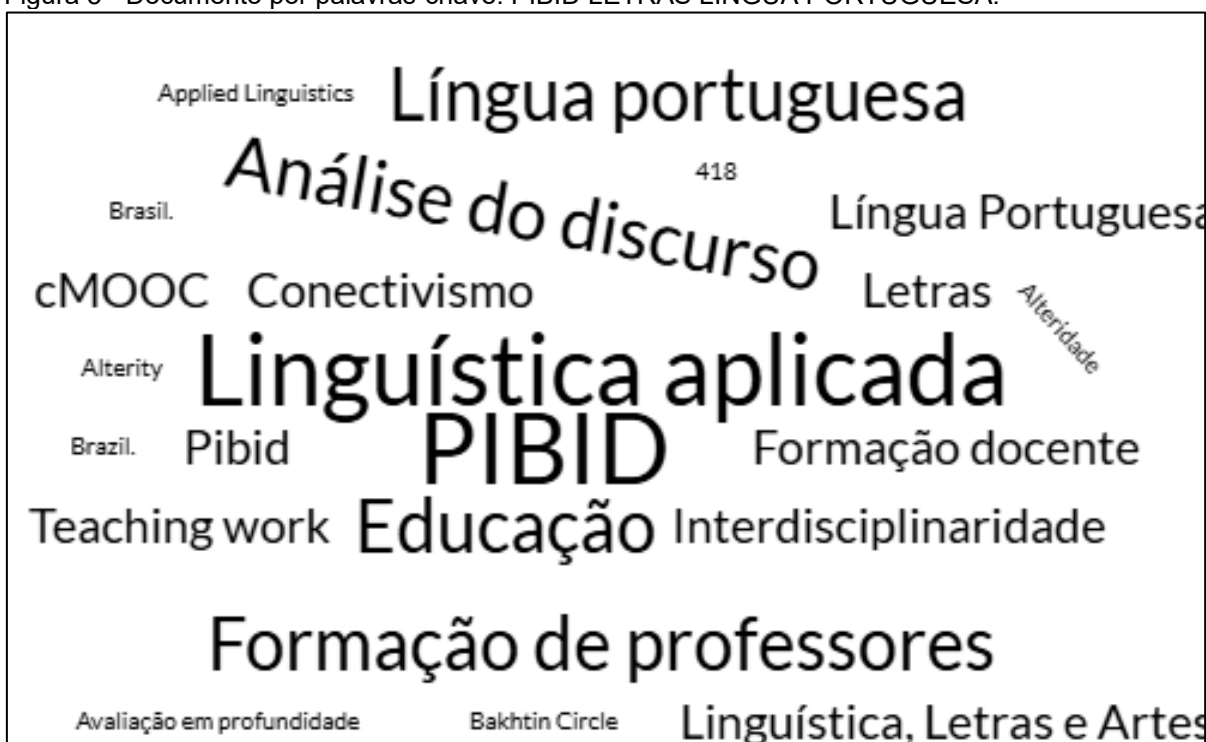
A opção por diferentes linguagens para interpretação dos dados é resposta às propostas de multiletramentos, em que a pesquisa acadêmica também pode ser um espaço para configurar, produzir e se expressar através de diferentes linguagens.

Figura 4 - Documento por palavras-chave: PIBID LETRAS.



Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/indicators/home>

Figura 5 - Documento por palavras-chave: PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA.



Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/indicators/home>

As duas imagens referentes ao PIBID LETRAS e PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA apresentam os seguintes termos denominadores em comum: Língua Portuguesa, Formação de Professores; Formação docente; Linguística Aplicada; Análise de discurso.

A partir dos dados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações procuramos identificar os temas abordados nos trabalhos considerando a maior relevância, incidência comum dos temas e palavras-chave. Portanto, dentre os assuntos abordados nos trabalhos publicados sobre o PIBID, são recorrentes os temas PIBID, formação de professores, educação e formação docente. Ao encontro de nosso objetivo, há vários trabalhos sobre a linguagem e a formação de professores.

Após este caminho sobre o ensino de Língua Portuguesa, a questão norteadora para esta pesquisa é: Como são mobilizados os saberes docentes? Sabemos que o programa promove atividades que auxiliam na formação inicial e continuada dos professores, no entanto, podemos afirmar que houve uma (re)significação dos saberes docentes durante a pandemia?

As questões educacionais são principalmente observadas sob aspectos políticos e sociais. Quais as ações das políticas públicas de formação de professores garantem essas condições de atuação docente?

Outrossim, esta tese, assim como os saberes docentes, está sempre em construção, portanto, tais questões não apresentam uma única resposta, mas os caminhos para compreender os desdobramentos no ensino. As seções seguintes apresentarão a interpretação dos dados na construção de um olhar sobre a ressignificação dos saberes docentes no ensino remoto.

2.4 O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA

Após o estudo sobre o processo de criação do PIBID, iremos nos dedicar neste momento aos pilares do PIBID de Língua Portuguesa, por ser objeto de estudo desta tese e por acreditarmos no potencial da linguagem na vida dos sujeitos.

O PIBID na área de Letras teve início em 2010 com a chamada pública do MEC/CAPES/FNDE sob o propósito de alavancar as licenciaturas (Mateus *et al.*, 2013). Para Mateus *et al.* (2011), as experiências e a vivência com o/s outro/s

mediadas pela linguagem/interação são importantes elementos para a construção das identidades docentes.

Com o intuito de refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar com enfoque nas questões da linguagem e ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência constitui um profícuo espaço para pesquisa e análise das políticas públicas educacionais.

O interesse pela pesquisa na área do PIBID Letras apresenta-se como um espaço para o diálogo entre as repercussões do ensino de Língua Portuguesa, observando de que forma o programa pode contribuir para as práticas significativas de letramentos e multiletramentos para além da esfera escolar.

Nestas páginas iniciais procuramos apresentar o programa e trazer o contexto histórico desde sua implementação para que se possa compreender o seu papel no ensino. Nesta pesquisa procuramos analisar as ações acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) referentes à área de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

2.4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INTERFACE COM O PIBID

Ao olharmos para a complexidade das relações e interações construídas no PIBID podemos apreender fatores importantes como a formação de quem está participando da formação dos licenciandos, no caso, os professores supervisores.

Nascimento e Rafael (2024, p. 4) enfatizam a necessidade de fomentar trabalhos acerca dos saberes curriculares e os saberes de formação com os saberes teórico-disciplinares dos estudos linguísticos. Esta questão vai ao encontro das análises dos saberes docentes construídos e ressignificados no contexto das aulas remotas referentes ao ensino de língua portuguesa.

A partir dos pressupostos de formação do profissional de Letras, licenciatura e bacharel, Nascimento e Rafael (2024, p. 6) consideram o professor de língua portuguesa como “um sujeito que possui conhecimentos precisos sobre os saberes da linguística e sabe como transformá-los em conhecimentos ensináveis.” Este seria o papel assumido pelos pibidianos e pelas professoras supervisoras, os quais, no cenário analisado, não apenas precisavam compreender os saberes linguísticos, mas

também tecnológicos e ainda orientar os licenciandos na aprendizagem de como ensinar.

E diante de tantos desafios, cabe ao professor de língua portuguesa, além de compreender os conhecimentos linguísticos e literários, adequar-se às diretrizes, resoluções e normativas e posicionar-se de forma crítica.

Para os autores, “a formação profissional docente é um processo complexo envolvendo fatores subjetivos relativos ao (a) sujeito formador e (b) àquele em formação, que são atrelados às questões político-pedagógicas do ensino.” (Nascimento; Rafael, 2024, p. 4). Portanto, os saberes curriculares e os saberes da formação devem ser articulados aos saberes teórico-disciplinares e dos estudos linguísticos.

Nóvoa (2002, p.6) afirma que “os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”.

Nesta perspectiva, Silva e Marques (2022, p. 9) afirmam que a “formação de professores caracteriza-se como uma área que tanto produz conhecimento quanto investiga a aprendizagem e o desenvolvimento da competência profissional do ser professor”.

Essa conclusão dialoga com as palavras de Nóvoa e endossam a relevância da pesquisa sobre a formação docente em nosso país, evidenciando que ainda há muitas lacunas, desafios e possibilidades sobre o tema.

Posto de outra forma, ao mesmo tempo em que os professores estão construindo seus saberes docentes, estes saberes também são objeto de investigação e conhecimento de outros sujeitos, cujos saberes e aprendizagens oferecem registros importantes dos processos. Aos docentes de Língua Portuguesa, por exemplo, podemos direcionar alguns apontamentos como as práticas de leitura, o trabalho com os gêneros textuais, análise linguística e semiótica, entre outros temas referentes às linguagens.

2.5 A HISTÓRIA DO PIBID NA UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) localiza-se no município de São Carlos, interior de SP, sendo fundada em 1968. Com o início de suas atividades

acadêmicas em 1970, foi a primeira instituição federal de ensino superior no interior do estado.

Em relação ao PIBID, a UFSCar participa desde sua implementação. O primeiro ano do Programa foi realizado em 2009, cujo título do Projeto era “Espaço de formação compartilhada entre professores da Educação Básica.”³⁰

Conforme o edital, neste primeiro ano foram contemplados os cursos de licenciatura em Biologia (São Carlos e Sorocaba), Física, Matemática e Química nos *campi* de São Carlos e Sorocaba, as primeiras licenciaturas previstas pelo Programa considerando a maior defasagem de professores na área.

O período de 2010 a 2017 corresponde à fase de ampliação e consolidação do Programa, como veremos a seguir.

Nos editais subsequentes, de 2011 a 2013, houve um processo de consolidação e ampliação das vagas, em que foram agregadas mais 08 licenciaturas: Ciências (Biologia, Física e Química), no campus de Araras; Música, Educação Física, Letras e Pedagogia (campus de São Carlos) e Ciências (Física, Matemática e Química); Geografia e Pedagogia (campus de Sorocaba). Dessa forma, o projeto, começou a expandir-se, a partir de 2010.

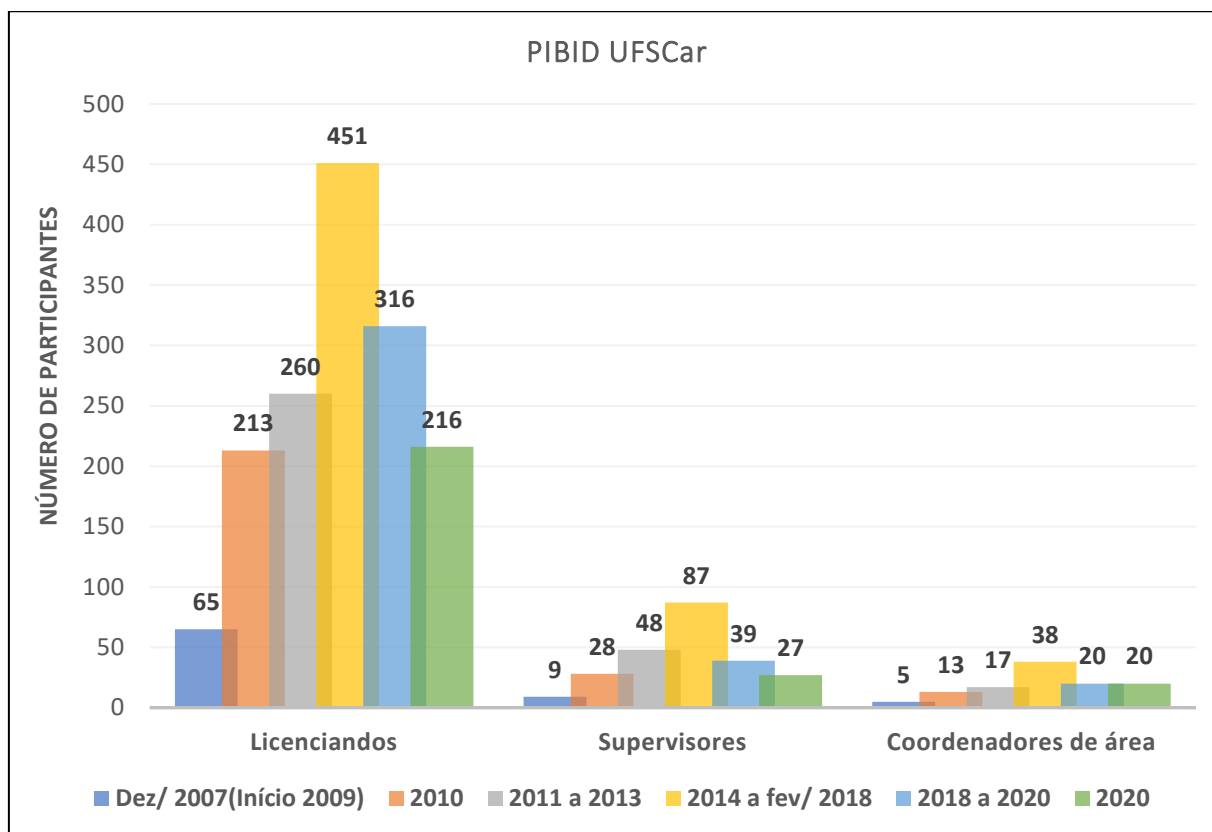
Em 2014, ainda em continuidade, o projeto PIBID-UFSCar foi intitulado “Parceria colaborativa entre universidade e escola: contribuições para a formação de professores”, buscando evidenciar o processo colaborativo com as escolas. Participaram 19 licenciaturas, exceto Música (presencial e à distância).

No edital PIBID de 2018, o projeto do PIBID-UFSCar foi direcionado aos alunos da primeira metade dos cursos de licenciatura e atendeu ao princípio da interdisciplinaridade, conforme o edital. Infelizmente, neste ano foi necessária uma adequação institucional decorrente da redução nacional de 40% do número de bolsas.

A partir das informações contidas na página PIBID UFSCar, elaboramos este gráfico, apresentado na Figura 6, para analisar o número de participantes do programa ao longo dos anos, considerando os editais de 2007 a 2020.

³⁰ Informações disponíveis no endereço eletrônico <https://www.pibid.ufscar.br/>

Figura 6 - Número de participantes do PIBID UFSCar de 2007 a 2020.



Fonte: Elaboração própria.

Para fins metodológicos, foram considerados apenas os números de licenciandos, supervisores e coordenadores de área, pois o número de coordenador institucional manteve-se o mesmo em todos os editais, correspondendo a 1 (um) coordenador para todos os campi de São Carlos, Araras e Sorocaba. Outra informação é o Coordenador de gestão, índice que consta apenas nos editais de 2011 a 2018, não interferindo de forma direta nas reflexões aqui propostas.

Neste gráfico, as cores das colunas correspondem aos anos dos editais. Os sujeitos foram agrupados de acordo com a função no programa. O número de licenciandos é consideravelmente maior.

De acordo com o gráfico, é expoente a diminuição dos participantes no programa. Observamos um crescimento até o edital de 2014 a 2018, cujo período corresponde à maior ascensão do programa, sendo que 2014 representa o maior número de participantes. Todavia, após este período, observa-se uma curva decrescente considerando os requisitos para seleção, o corte de verbas e a criação

de um novo programa, o Programa de Residência Pedagógica (PRP)³¹. Mesmo diante das oscilações, devemos reconhecer a permanência da UFSCar no programa, evidenciando o compromisso com a formação continuada.

Apesar das descontinuidades políticas, a partir do Plano de Desenvolvimento de Educação criado em 2007, vários programas e leis foram implementados no Brasil buscando a melhoria nos cursos de formação de professores e a solução da falta de professores com formação superior. De acordo com Gatti, “a legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade.” (Gatti *et al*, 2019, p. 76).

Após a análise dos editais, Tigre chama a atenção para o período de 2018 a 2020, “marcado por sucessivos cortes que parecem ter reduzido as possibilidades formativas do programa” (Tigre, 2022, p.826), conforme ilustrado na figura 1 com os dados do PIBID UFSCar.

De acordo com a autora (Tigre, 2022), outro impacto foi a redução no tempo de execução dos projetos e a prioridade de algumas áreas em detrimento de outras. Por fim, apenas discentes na primeira metade do curso poderiam ser bolsistas, assim como os sujeitos participantes desta pesquisa. Devemos ressaltar que em 2018 foi criado o PRP – Programa de Residência Pedagógica, sendo esta uma das hipóteses para a diminuição do número de participantes, pois a partir deste momento poderiam participar do PIBID apenas licenciandos do 1º e 2º ano do curso.

A partir das informações gerais sobre o PIBID UFSCar pudemos compreender o contexto de implementação do programa e reconhecer a sua resistência e permanência. Apesar de analisarmos outro contexto histórico e social, foi importante evidenciar a trajetória do programa na universidade.

A próxima seção irá apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, situada na abordagem qualitativa, a descrição dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de análise dos dados e situar o contexto de atuação.

³¹ A Portaria MEC nº 38/2018 oficializou a criação do PRP e o lançou como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do PRP é aprimorar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, inserindo os alunos nas escolas de educação básica, principalmente a partir da segunda metade do curso.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção é composta pela descrição dos caminhos metodológicos essenciais para organização e posterior análise dos dados. Também expomos a descrição dos sujeitos e das escolas participantes, uma linha do tempo das etapas desta pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados. Assim, a descrição dos caminhos metodológicos foi de grande relevância para auxiliar na compreensão dos dados e elaboração das análises.

Primeiramente devemos situar o crescente aumento das pesquisas na área da educação, o que implica mudanças de paradigmas sobre o sujeito e o ensino. Para esta análise, nos baseamos nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) em diálogo com Gil (2014).

Compreender a relevância da pesquisa social para apresentar os caminhos metodológicos percorridos significa legitimar sua importância para as ciências humanas. De acordo com Gil, (2014, p. 5) “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras”.

Há dois pressupostos iniciais sobre as pesquisas e análises dos dados: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão de um determinado tema.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (Gerhardt; Silveira, 2009, p.32).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 12), a investigação qualitativa parte de uma perspectiva sociológica, a qual se articula com a educação considerando o contexto teórico e histórico. Os autores apresentam as seguintes características para uma investigação qualitativa, as quais nos permitiram trilhar os caminhos para a (re)construção dos saberes privilegiando o olhar para o processo, além do produto.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a

abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder questões prévias. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Algumas características da investigação qualitativa que procuramos percorrer:

1. A investigação qualitativa é descritiva;
2. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
3. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan; Biklen, 1994, p.49 - 50).

Apresentamos as etapas desta pesquisa no Quadro 3 abaixo. Mesmo que tenhamos privilegiado certa linearidade para compreensão da linha do tempo, na pesquisa acadêmica alguns acontecimentos podem ser concomitantes, e em outros momentos, ocorrem como uma espiral, em que se torna necessário retomar e aprofundar as análises. Isso ocorre, por exemplo, quando analisamos alguns elementos textuais dos portfólios em diálogo com os temas das ações formativas, o mesmo ocorre com a análise das próprias ações formativas, que mesmo diante a integração dos assuntos, ocorreram em momentos diferentes.

Os dados foram coletados no período entre 2022 e 2023 através das entrevistas e questionários, todavia correspondem às atividades realizadas de fato no período de 2020 a 2022. O primeiro edital selecionado teve vigência no período de 2018 a 2020, ou seja, anterior à pandemia. Decorrente disso, há uma diferença entre as idades dos pibidianos(as) e das etapas de conclusão do curso em decorrência do período posterior de aulas remotas. A análise documental, por sua vez, teve início juntamente com o período de ingresso no doutorado, em 2020.

Quadro 3 - Etapas da Pesquisa.

1. Envio da documentação ao Comitê de Ética.
2. Análise dos documentos oficiais como portarias e editais de divulgação.
3. Seleção dos editais de 2018-2020 e 2020-2022 como recorte temporal.
4. Elaboração e seleção dos instrumentos de coleta de dados: ○ Questionário enviado aos(as) pibidianos(as) de Letras da UFSCar. ○ Entrevistas com as professoras supervisoras. ○ Entrevista com a coordenadora do PIBID do curso de Letras de Língua Portuguesa da UFSCar. ○ Transcrição das entrevistas. ○ Envio de solicitação para acesso ao portfólio dos(as) pibidianos(as). ○ Transcrição dos vídeos e lives disponíveis no youtube
5. Análise dos portfólios.
6. Análise das ações formativas.
7. Análise dos dados.

Fonte: Elaboração própria.

Na pesquisa qualitativa “os dados recolhidos são em formas de palavras e imagens e não números” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). As palavras têm grande valor em nossas interações e, assim como na epígrafe desta tese, toda produção de sentidos produzidos através da linguagem tem relevância para compreensão dos dados e do contexto enquanto um fenômeno social.

Destarte, “os autores valorizam a importância da palavra escrita considerando seu papel no registro e disseminação dos dados”. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). No tocante da linguagem, o enunciado a seguir resume nossas expectativas sobre a pesquisa em educação e para educação no Brasil: “Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 137).

Nesta premissa, ao olhar para os dados a partir dos conceitos teóricos e da emergência dos temas e palavras recorrentes, observamos proeminente as questões sobre a linguagem, a resignificação dos saberes docentes e os relatos dos desafios e aprendizagens enfrentadas pelas docentes e pelos (as) pibidianos(as). Deste modo, delimitamos três categorias de análise para refletir sobre os significados construídos e reconstruídos, tanto pelos sujeitos da pesquisa, quanto pelas pesquisadoras. A

seguir, Quadro 4, expomos um resumo dos eixos de análise que permearam a leitura dos dados e uma breve descrição das questões observadas.

Quadro 4 - Categorias de Análise.

 Práticas de ensino de Língua Portuguesa • Leitura e Produção de texto • Multiletramentos • Interdisciplinaridade	 A ressignificação dos saberes docentes • Fios condutores do saber docente • Saberes Curriculares: Conhecimentos teóricos e práticos. • Saberes Experienciais e pedagógicos: Aprendizagens do dia a dia. • Saberes Tecnológicos: Uso de TDICs	 Desafios e Aprendizagens das docentes e pibidianos(as) de Letras • Baixa participação dos alunos, dificuldades tecnológicas, aumento das desigualdades sociais e educacionais • Uso das TDICs, reflexão sobre a prática, identidade docente; formação inicial e continuada
---	--	---

Fonte: Elaboração própria.

A participação dos sujeitos na pesquisa qualitativa resulta de um compromisso ético com a educação. Deste modo, os sujeitos concederam as entrevistas, responderam ao questionário e permitiram análise de seus portfólios após assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³²), assegurando seus direitos e preservando sua identidade.

De acordo com Rodrigues (2011),

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é também uma forma de diálogo entre o pesquisador e os participantes, pois proporciona o entendimento dos objetivos da pesquisa, do papel dos participantes e, inclusive, informa sobre a liberdade de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. (Rodrigues, 2011, p. 25).

A perspectiva dos participantes é de suma importância na pesquisa qualitativa. A seguir, apresentaremos a descrição dos sujeitos e das escolas participantes da

³² A pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética. Processo número 5.120.992. O TCLE encontra-se disponível no Apêndice 2.

pesquisa em diálogo também com o contexto social e histórico, pois são elementos que tornam o evento pesquisado como único e potente diante de suas singularidades.

3.1 NO ENTRELUGAR DA PESQUISA: O CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO

Nesta subseção, assim como propõe a pesquisa qualitativa, iremos descrever os sujeitos participantes e o lócus de pesquisa. Também compõe esta seção o contexto do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do Sars Covid 19. A organização dos dados permite a análise nas seções seguintes.

Para compor os elementos de análise desta pesquisa, selecionamos os documentos oficiais como portarias e editais de divulgação, delimitamos nosso recorte temporal aos editais do PIBID de 2018 a 2020 e 2020 a 2022.

No município de São Carlos, interior de SP, três escolas participaram do PIBID na área de Letras no período selecionado, sendo duas escolas da rede municipal e uma escola da rede estadual.

Como primeira etapa da pesquisa, solicitamos autorização na Secretaria Municipal de Educação para realização das entrevistas e coletas de dados, sendo posteriores ao desenvolvimento das ações no ensino remoto. Após a concessão, entramos em contato via e-mail com os professores supervisores da área de Letras. As supervisoras das escolas municipais aceitaram o convite para participarem como sujeitos desta pesquisa, concedendo uma entrevista via *google meet* e compartilhando alguns dos materiais produzidos em colaboração com os pibidianos.

A terceira escola pertencia à rede estadual de ensino, todavia não obtivemos resposta dos supervisores. Um dos fatores deve-se à rotatividade dos professores, portanto, a professora que atuou como supervisora no Edital CAPES nº 7/2018 referente ao período de 2018 a 2020 não se encontrava mais na unidade escolar, por conseguinte, não foi possível o contato com os pibidianos(as) da escola³³. Assim, delimitamos nossa pesquisa apenas com os licenciandos e supervisores das escolas

³³ Algumas lives foram realizadas em conjunto das escolas estaduais e municipais, desta forma, as ações e práticas escolares puderam ser contempladas na análise por toda contribuição e relevância social e pedagógica.

municipais, totalizando 2 escolas municipais, 8 pibidianos(as)³⁴, 2 supervisoras e 1 coordenadora de área.

Neste contexto, enviamos o convite para os(as) pibidianos(as) por *e-mail* ou *whatsapp* para que participassem desta pesquisa respondendo a um questionário semiestruturado³⁵ e para que concedessem o acesso aos portfólios produzidos no programa. Como um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário semiestruturado foi encaminhado via *google forms* aos estudantes de licenciatura em Letras que participaram dos editais de 2018-2020 e 2020-2022. O objetivo do conjunto de questões era “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2014, p. 121).

A análise dos portfólios foi realizada com embasamento na pesquisa narrativa, por apresentar as singularidades da reflexão dos sujeitos no processo de escrita.

Situadas no intervalo de tempo de 2022 a 2023, também foram realizadas três entrevistas via *google meet*: entrevistas com as duas professoras supervisoras³⁶ da área de Língua Portuguesa das escolas municipais participantes e uma entrevista com a coordenadora³⁷ do PIBID da área de Letras da Universidade Federal de São Carlos. O modelo utilizado foi a pesquisa semiestruturada, a qual seguia um roteiro inicial de questões agrupadas por categorias, mas permitia a fala subjetiva das entrevistadas sobre os temas. As entrevistas foram analisadas em conjunto com demais documentos para interpretação dos dados.

Em continuidade aos caminhos metodológicos, nas páginas seguintes apresentamos a descrição dos participantes e seu importante papel, tanto para a pesquisa, quanto para o cenário educacional analisado.

³⁴ Ao final desta pesquisa participaram 8 pibidianos(as). Apesar de enviado o convite a todos os participantes, apenas estes retornaram às mensagens da pesquisadora e concederam acesso aos dados. A ausência de respostas sugere várias hipóteses, como uma possível mudança de e-mail, o fato de não manterem mais vínculo com a universidade após formarem-se; a relevância ou não do PIBID para estes licenciandos; demandas de trabalho, entre outras. No entanto, torna-se também um indicativo da necessidade de maiores investimentos em pesquisa e educação em nosso país.

³⁵ O questionário completo encontra-se no Apêndice 4.

³⁶ O roteiro da entrevista com as professoras supervisoras encontra-se no Apêndice 2.

³⁷ O roteiro da entrevista com a professora coordenadora de área encontra-se no Apêndice 3.

3.2 OS PIBIDIANOS(AS)

Para compor este estudo foram selecionados os estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos que participaram do PIBID Letras inscritos nos editais 2018 a 2020 e 2020 a 2022.

Foram convidados a participar desta pesquisa vinte alunos(as) do curso de Letras que atuaram nos editais 2018 a 2020³⁸ e/ou 2020 a 2022³⁹. Deste total, obteve-se a adesão de oito participantes, conforme apresentado no Quadro 5. No entanto, apenas seis responderam ao questionário, Quadro 6. Dois pibidianos(as), apesar de não responderem ao questionário, concederam acesso aos portfólios, sendo assim, as informações foram contabilizadas na tabulação dos dados. A situação contrária também ocorreu, em que 2 pibidianos(as) responderam ao questionário, porém não concederam acesso ao portfólio, resultando na análise de seis textos.

Os(as) pibidianos(as) serão denominados pela Letra P e enumerados de 01 a 08 para manter o sigilo e preservar sua identidade em conformidade ao TCLE. A enumeração foi estabelecida de acordo com a ordem alfabética dos nomes.

Em relação à escola, apenas uma pessoa pertence à Escola Municipal B, os demais participaram do programa na Escola Municipal A, conforme apresentado no Quadro 5. Todavia, dois pibidianos iniciaram sua participação como voluntários⁴⁰ na Escola Municipal A e ao serem contemplados com a bolsa foram remanejados para a Escola Estadual.

Quadro 5 - Relação de pibidianos e escolas.

	Escola		
	Escola Municipal A	Escola Municipal B	Escola Estadual
Número de Participantes	07	01	0

Fonte: Elaboração própria.

³⁸ Edital 07/2018

³⁹ Edital 2/2020

⁴⁰ No edital vigente do programa, 2024-2026, não há a figura de voluntários participantes no programa.

Quadro 6 - Relação de respondentes do questionário.

Sujeitos da Pesquisa	Escola Municipal A	Escola Municipal B	Respondeu ao Questionário	Concedeu acesso ao portfólio
P1	-	Sim	Sim	sim
P2	Sim	-	Sim	-
P3	Sim	-	-	sim
P4	Sim	-	Sim	sim
P5	Sim	-	Sim	-
P6	Sim	-	-	sim
P7	Sim	-	Sim	sim
P8	Sim	-	Sim	sim

Fonte: Elaboração própria.

Apresentamos a seguir uma breve ilustração das respostas dos(as) pibidianos(as) referentes ao questionário.

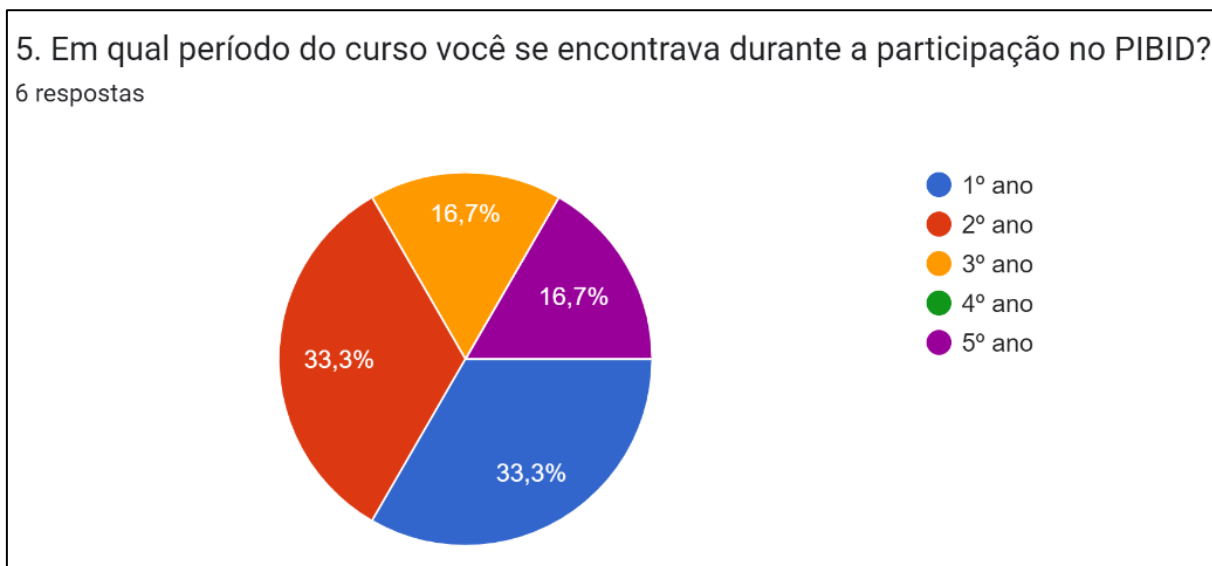
O perfil dos respondentes participantes do Edital 2028 – 2020 e 2020-2022 é composto por 8 estudantes de licenciatura em Letras na UFSCar, cuja idade varia entre 21 a 26 anos⁴¹, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Devemos ressaltar que, dos alunos que responderam ao questionário, apenas um participou exclusivamente do primeiro edital, portanto já concluiu o curso de graduação.

Apresentamos um gráfico, Figura 7, que apresenta o período do curso em que os estudantes se encontravam durante a participação no programa.

⁴¹ A idade dos sujeitos participantes corresponde ao período de envio do questionário (2023) após o término dos Editais 2018-2020 e 2020-2022.

Figura 7 - Período do curso durante a participação no PIBID.



Fonte: Elaboração própria.

Apesar da pequena amostragem, totalizando seis respondentes, levando em consideração as exigências do edital, a maioria dos alunos que participam do PIBID estão no início da graduação, como pode-se observar a predominância dos estudantes no 1º e 2º ano do curso totalizando 66,9% dos participantes.

Outra informação que julgamos importante investigar se referia à formação dos licenciandos, se os estudantes se encontravam na primeira graduação ou se já possuíam outro curso superior para identificar a bagagem teórica e formativa destes sujeitos. Com predominância de 100% afirmativa das respostas, estavam em seu primeiro curso superior. Esta questão é importante para compreendermos a construção dos saberes docentes dos estudantes, investigando se haveria contribuição ou não de outras áreas acadêmicas.

Em relação à concessão de bolsas, 2 estudantes eram voluntários do programa, o que caracteriza a participação no programa, todavia sem o recebimento do auxílio financeiro. Esse fator revela a urgência de ampliar as políticas públicas de acesso e permanência aos estudantes de graduação, bem como indicam a importância do programa para sua formação.

As perguntas dos questionários contribuíram para a construção do perfil dos sujeitos participantes. Complementar ao formulário, os temas recorrentes nos portfólios puderam ser agrupados para a construção do olhar investigativo sobre as contribuições do PIBID e sua relação com os saberes docentes, tessituras compósitas das vozes na docência no Brasil, temas que serão discutidos na Seção 5 a partir das

seguintes categorias de análise para identificar a singularidade dos dados em diálogo com o aporte teórico: Saberes docentes; Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Desafios e Aprendizagens da docência.

Deste modo, trilhar os caminhos metodológicos significou uma oportunidade de registrar e legitimar as ações e saberes docentes construídos durante o período de aulas remotas retratado nesta pesquisa.

Em continuidade, a descrição do contexto é de extrema relevância para as análises e compreensão das situações de ensino enfrentadas.

3.3 AS PROFESSORAS SUPERVISORAS

Participaram desta pesquisa as duas professoras supervisoras do PIBID/ Letras das escolas municipais de educação de São Carlos-SP, denominadas escola A e escola B. As entrevistas foram realizadas individualmente através do *google meet* no segundo semestre de 2023. Após a necessidade de readequação das metodologias decorrentes do contexto de aulas remotas, as TDICs contribuíram com novas possibilidades de ensino e pesquisa; como vantagens das entrevistas online podemos elencar a gravação para posterior análise e transcrição; a realização no local desejado, sendo na residência ou ambiente de trabalho, trazendo comodidade e otimização do tempo aos sujeitos.

Ambas as participantes receberam cópia do TCLE, nos respaldamos também da autorização da Secretaria Municipal de Educação e consentimento dos sujeitos. Após a entrevista foi realizada a transcrição dos diálogos para posterior análise através da ferramenta virtual *Transkriptor*.⁴²

A entrevista tem um papel profícuo para a pesquisa, pois o olhar do pesquisador também é permeado de escolhas discursivas, pois ao selecionar determinados fragmentos em detrimento a outros transmite sua subjetividade e compõe parte da narrativa através da possibilidade de selecionar fatos, ideias, acontecimentos e imprimindo os contornos e matizes de sua trajetória.

⁴² Transkriptor é uma solução que utiliza IA(inteligência artificial) para transcrever reuniões, áudios em geral. Transkriptor faz transcrição de entrevistas, palestras e de vídeo. A solução gera arquivos TXT, word ou SRT editáveis. A ferramenta traz facilidades e otimização de tempo ao pesquisador, no entanto, é essencial a revisão da transcrição e a realização das adequações necessárias. Há versões gratuitas e pagas, sendo optada a versão paga devido à quantidade de material a ser transcrito.

Apresentamos, no Quadro 7, a formação e tempo de atuação das docentes.

Quadro 7 - Formação e tempo de atuação.

	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de atuação docente
Supervisora A / Escola A	Graduação em Letras na UFSCar	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Mestrado em Educação.	15 anos
Supervisora B / Escola B	Graduação em Letras na UFMA	Pedagogia; Mestrado em Literatura; Doutorado em Linguística.	20 anos

Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações observamos que ambas têm uma vasta formação acadêmica e atuação docente, sendo, portanto, professoras experientes. A bagagem de sua trajetória docente contribui com a formação dos(as) pibidianos(as) e com a atuação de seu papel enquanto supervisoras do programa.

A distinção entre o papel de professora e de supervisora é separada por uma linha tênue, na verdade observamos esses momentos sob uma perspectiva com fins didáticos para esta análise, pois os saberes docentes são plurais, heterogêneos e imbricados, portanto, não podem ser dissociados.

A **Supervisora A** possui uma rica bagagem acadêmica e formativa e destaca que, após ingressar no programa, pode participar de eventos e congressos acadêmicos, cursos de formação e aprimorar a escrita de artigos científicos. Após iniciar sua atuação no PIBID, a supervisora recebeu incentivo para ingressar no curso de mestrado profissional. Apesar de toda experiência curricular e pedagógica, a horizontalidade das interações encontra-se nesta fala da supervisora ao reconhecer as aprendizagens que o PIBID lhe proporcionou. É muito emocionante acompanhar estes relatos em que a subjetividade dos sujeitos revela o cenário político e pedagógico implícito nestas ações.

Em resposta ao questionamento sobre seu papel enquanto co-formadora dos pibidianos, S.A.⁴³ relembra uma situação em que orientou um pibidiano sobre como escrever na lousa.

Eu me lembro sempre de um estagiário⁴⁴ que fala assim: “nossa, eu me lembro quando você chamou minha atenção sobre como escrever na lousa, né? Quando a gente tem aquela questão, se o aluno está entendendo a nossa letra ou não”. Então às vezes são coisas assim, pequenas, que a gente não dá tanta importância, mas que depois, em uma conversa, eles comentam quanto isso foi importante para a trajetória deles, também como professores. (S.A, trecho da entrevista).

Seu relato evidencia a importância dos saberes docentes da prática cotidiana, os saberes experienciais que se constroem no dia a dia do professor, que podem ser ensinados e a adequação à maneira de ensinar.

Outro fato importante em sua entrevista foi a reflexão sobre o início da carreira. “Reviver as memórias foi importante para ressignificar a prática atual.” (S.A, trecho da entrevista).

Eu sofri muito no início da carreira, porque entrei na escola em uma época que a gente fazia poucos avanços e que não tinha tanto contato (com o professor regente).

Então, eu sempre procuro passar para os pibidianos aquilo que eu posso ajudar, até mesmo porque, muitas vezes na faculdade a gente vê muito a questão do conteúdo das disciplinas, mas aquele dia a dia de sala de aula, né? Às vezes falta uma ajuda de como ajudar a disciplinar uma sala, qual é a postura do professor. (S.A, trecho da entrevista).

Neste processo de reflexão sobre o papel de supervisora, as memórias sobre o início da carreira docente, sobre os desafios enfrentados, compõem parte da identidade e saberes docentes mobilizados pela professora. Este relato evidencia também a trajetória da formação de professores no Brasil, bem como as lacunas pedagógicas que ainda precisam ser olhadas com mais atenção. Infelizmente nem

⁴³ As iniciais S.A. referem-se à Supervisora da Escola A.

⁴⁴ O estágio e o PIBID são componentes importantes para a formação e futura atuação docente, mas com objetivos e propósitos distintos. O estágio consiste em uma etapa da graduação que visa preparar o estudante para sua futura atuação profissional. O PIBID, por sua vez, consiste em uma imersão na docência ainda durante a formação a partir da participação em atividades pedagógicas práticas. No entanto, em alguns momentos ainda pode haver confusão entre as nomenclaturas e os papéis a serem desempenhados. O conflito entre os nomes não traz prejuízos à formação e atuação docente, mas revela, de forma implícita, a necessidade de ampliação e divulgação do programa entre as esferas de ensino.

todos os professores tem a oportunidade de participar de diálogos com as universidades e vislumbrar a possibilidade de uma formação acadêmica continuada.

Uma outra questão norteadora da entrevista referia-se às contribuições do Programa para a atuação docente. Conforme seu relato, o PIBID permitiu novas possibilidades inseridas na esfera acadêmica, como participação em eventos e a escrita de artigos científicos.

Na época em que eu fiz faculdade, em nenhum momento tinha essa dinâmica que eles têm hoje de escrever um artigo. E isso me trazia muita dificuldade, né? Ainda traz. Mas era um outro tipo de formação que nós tivemos para a que eles têm agora. Então quando a gente está em contato, a gente acaba fazendo os cursos, acaba se atualizando sobre as teorias, eu acabei de fazer vários cursos dentro da universidade, participando, inclusive de encontros e congressos dos quais eu também não participei. Não tive oportunidade durante a minha graduação. (S.A., trecho da entrevista).

As memórias da Supervisora A sobre o próprio processo formativo permitem revisitar a construção da sua identidade e da profissionalidade docente em diálogo com o papel atual de professora e supervisora de futuros professores. Através de sua narrativa observamos que a formação docente faz parte de um processo contínuo, sempre em construção através das vivências e subjetividades.

A **Supervisora B** também apresenta uma bagagem rica em sua formação acadêmica e atuação docente. A supervisora apresentou momentos de reflexão e revelou suas angústias enquanto professora diante de tantas frustrações enfrentadas.

Apesar de toda experiência docente e sua rica formação continuada, os desafios são constantes. Analisamos as questões principais proferidas pela Supervisora B na entrevista.

Com a pandemia foi complicado para nós e para os pibidianos. Eles estavam desanimados no começo porque queriam ter contato com os alunos. Foi complicado esse contato em 2020 – 2021, em que eles começaram a ter esse gosto do que é trabalhar com língua portuguesa e sala de aula, mesmo que fosse virtual. (S.B., trecho da entrevista).

Outro tema proeminente em sua entrevista foi o perfil dos leitores e a possibilidade de conhecer novos autores. Ao questionar sobre os atuais desafios no ensino, a supervisora observou que, com a pandemia, houve uma diminuição no rendimento de leitura.

A docente destaca o aprendizado das TDICs a partir do trabalho compartilhado com os pibidianos, em que recebeu apoio para a utilização do google meet. “Essa

prática da licenciatura com eles e a troca, porque eles trouxeram ideias novas, principalmente essa parte tecnológica. Então eles me ajudaram muito também era do *Meet*.”

A respeito de seu papel enquanto co-formadora dos pibidianos, ela apresenta um trabalho organizado em que dá autonomia aos estudantes e acredita nas possibilidades futuras de sua atuação docente.

No final de 2021 eles preparavam roteiros de redação. Eu os deixei livres para preparar e ficou muito legal porque tiveram umas atividades que, como eles, são mais jovens que eu, eram mais próximos dessa geração. (...). Para minha formação, um dos fatores é saber dar esse direcionamento de trabalho para alunos universitários. Eu acho que nada melhor que ter experiência de sala de aula. E para o meu currículo isso foi muito bom também. (S.B., trecho da entrevista).

Portanto, através da experiência enquanto supervisora do programa, S.B. pôde vivenciar as diferentes esferas de atuação docente, como a formação de professores. Enquanto contribuía com a formação dos(as) licenciando(as), a docente também se formava como formadora e se atualizava como professora, refletindo sobre sua própria prática tanto na interação com os(as) pibidiano(as), quanto em relação aos estudos propostos no grupo. Outras contribuições foram importantes como a reflexão sobre as representações sociais do ensino de Língua Portuguesa e o papel da leitura em nossa sociedade.

Concordamos com a docente ao afirmar que o ensino de língua portuguesa é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, pois a língua permeia todas as esferas de interação. “Os professores sentem-se no direito de abordar o ensino da língua portuguesa no conselho de classe. Se o aluno não sabe escrever a culpa não é só do professor, é algo que já vem do sistema” (S.B., trecho da entrevista). Tal inferência revela as representações sociais de que o ensino da língua é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa.

3.4 AS DIMENSÕES DO TRABALHO DO COORDENADOR: AS VÁRIAS FACES (E INTERFACES) DOS SABERES DOCENTES

Nesta tese, a Coordenadora de área, docente no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos desde 2009 e que atua no PIBID desde 2010, compõe o núcleo de sujeitos de nossa pesquisa.

A riqueza de sua entrevista, concedida via *google meet* em setembro de 2023, colaborou de forma imensurável para este trabalho e estamos cientes de que seu legado acadêmico, político e científico continuará a contribuir e reverberar em futuras pesquisas sobre a docência e sobre o ensino da Língua Portuguesa e da leitura em nosso país. Diante da complexidade e diversidade do material transcrito após sua entrevista, selecionamos alguns temas para desenvolver reflexões pertinentes a esta pesquisa.

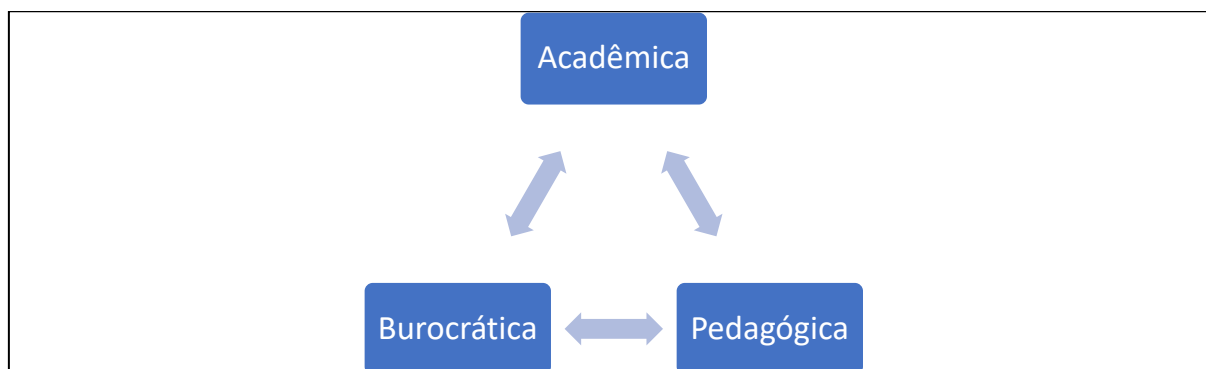
Em consonância ao edital 2/2020 do PIBID, a Coordenadora de área é a professora da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pelo planejamento e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica, acompanhamento, orientação e avaliação dos estudantes de licenciatura e articulação com as escolas públicas parceiras.

Para a coordenadora participante desta pesquisa, o trabalho de coordenadora de área no programa apresenta uma dimensão teórica e acadêmica, uma dimensão pedagógica e uma dimensão burocrática. A partir do trecho reportado a seguir, observamos a complexidade e amplitude desse papel, que ultrapassa as ações previstas no edital.

Bom, desde a elaboração do edital, até o estabelecimento dos contatos com os docentes selecionados das escolas atendidas, até a coordenação na rotina mesmo das atividades desenvolvidas. Então, tem uma dimensão teórico-acadêmica, burocrática e pedagógica. (Coordenadora da área de Letras do PIBID UFSCar, trecho da entrevista concedida à pesquisadora).

Apresentamos, Figura 8, uma representação das dimensões do trabalho do coordenador que contempla três eixos centrais e que estão interligados.

Figura 8 – Eixos centrais do trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

A dimensão teórico-acadêmica se ocupa do papel formativo dos sujeitos, portanto, eram realizadas reuniões quinzenais, grupos de estudo e orientações de leitura. Em suas palavras: “O PIBID tem um duplo objetivo: ele tem um objetivo formativo, então nós líamos textos em comum, discutíamos esses textos, discutíamos as atividades que poderiam ser realizadas, programadas, planejávamos.” (Coordenadora da área de Letras do PIBID UFSCar, trecho da entrevista concedida à pesquisadora).

Ainda na dimensão teórico-acadêmica, encontra-se o papel de inserir os participantes em eventos científicos, como a participação em congressos, simpósios, seminários, tanto dos pibidianos quanto dos professores supervisores. “Estimular a participação desses alunos em eventos científicos da área, de produzir os resumos, de produzir os artigos, de se inscrever nesses eventos para apresentar coletivamente e poder compartilhar essa experiência com o supervisor.” (Coordenadora da área de Letras do PIBID UFSCar, trecho da entrevista concedida à pesquisadora).

A dimensão burocrática relaciona-se com a gestão, correção, orientação de documentos e instrumentos de avaliação, como relatórios e o acompanhamento dos portfólios. Incide sobre o acompanhamento da presença dos pibidianos e supervisores.

O papel de atuação pedagógica, por sua vez, se estabelece nas ações e práticas colaborativas entre os docentes e pibidianos no dia a dia nas escolas. Para a coordenadora, o PIBID tem importantes impactos para a universidade, pois constitui uma atividade essencial para os cursos de licenciatura.

A UFSCar participa do PIBID desde o primeiro edital, sendo contemplada em todos os editais seguintes. A coordenadora ressalta que o programa ocupa um espaço

de legitimação e de formalização da sua existência na universidade, garantindo um diferencial na formação inicial dos licenciandos. Deste modo, “o PIBID também estabeleceu e fortaleceu essa abertura e esse diálogo entre universidade e escolas.”

Para a universidade, estar no PIBID todo esse tempo, sem dúvida alguma **é algo que impacta também na nossa formação como formadores de professores.** (...) todos os professores que puderam participar como professores voluntários, como coordenadores de área, como supervisores na escola, **também se formaram nesse processo e nesse diálogo** que até então era um diálogo mais restrito. (Coordenadora da área de Letras do PIBID UFSCar, trecho da entrevista concedida à pesquisadora, grifos nossos?).

Dessa forma, reforçamos nesta seção apresentamos a descrição da metodologia de pesquisa situada na dimensão qualitativa de análise e interpretação dos fenômenos, expusemos um quadro com a linha do tempo das etapas desta pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados. O contexto social e histórico delimitou os editais do PIBID selecionados e as escolas de atuação. Ademais, apresentamos a descrição e atuação dos sujeitos participantes, sendo os pibidianos do curso de Letras, as professoras supervisoras e a coordenadora da área de Letras do PIBID UFSCar.

Na próxima seção iremos aprofundar o contexto histórico e social do ensino remoto emergencial, as orientações e pareceres referentes ao ensino, o uso das TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) e os impactos das dimensões de tempo e espaço frente às mudanças impostas.

4. O CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta seção abrange temas importantes como o contexto histórico e social sob a perspectiva educacional e o uso das TDICs no ensino. O recorte temporal desta pesquisa analisa as ações do PIBID desenvolvidas entre os anos de 2020 a 2022, período que compreende a pandemia Covid-19. Em paralelo à pesquisa, em 2020 fomos atravessados/as pela pandemia provocada pelo Coronavírus (Sars-Covid-19)⁴⁵ Contudo, a coleta de dados com os sujeitos participantes ocorreu após esse período, ou seja, após a finalização do edital e conclusão das atividades.

Durante o desenvolvimento inicial desta pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico e conhecimento de algumas práticas pedagógicas, o contexto das aulas não presenciais em decorrência da Covid-19, conforme Parecer CNE/CP nº 5/2020[1], não pode deixar de ser analisado considerando o grande impacto no contexto educacional. Algumas questões importantes neste processo reflexivo foram: O que foi configurado no ensino remoto? Como analisar a riqueza semiótica das ações? Quais foram os limites e possibilidades do trabalho pedagógico neste cenário?

De acordo com as informações disponíveis no quadro e com a experiência vivida, a partir de março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas em todo território nacional. A partir do Parecer 5/2020, homologado em 28 de abril de 2020, foi permitida uma flexibilização do calendário escolar para início das atividades não presenciais, a qual perdurou até 2021.

Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante, a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida. (Bauman, 2010, p. 60).

⁴⁵ A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2). Foi identificada em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, cuja transmissão ocorre principalmente por meio de gotículas respiratórias expelidas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala e pelo contato direto com superfícies contaminadas seguido pelo toque no rosto, especialmente olhos, nariz e boca. Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma pandemia e iniciou a coordenação de esforços globais para combater a propagação do vírus com medidas de controle e prevenção tais como isolamento social, uso de máscaras, higienização de superfícies, o desenvolvimento e distribuição em massa de vacinas eficazes contra o SARS-CoV-2 para imunizar a população.

A citação do filósofo Bauman é referente ao ano de 2010, ou seja, anterior à pandemia. Todavia, podemos estabelecer um paralelo com a situação atual dos educadores em uma realidade social com um excesso de informações.

No recorte temporal do contexto pandêmico as práticas metodológicas precisaram ser redesenhadas. A esse respeito, Leme (2023) apresenta em sua tese um quadro com os principais documentos orientadores sobre o ensino referentes à Covid-19.

O Quadro 8 apresenta os Pareceres e Resoluções para a educação brasileira durante o período de pandemia.⁴⁶

Quadro 8 - Pareceres e Resoluções.

Número/data	Síntese
Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 1 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

⁴⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: (Leme, 2023, p. 81).

O trabalho de Leme (2023) constitui um importante documento histórico por reunir as principais resoluções sobre o ensino no contexto pandêmico. Podemos observar que apenas a partir de 6 de julho de 2021 teve início a implementação de medidas para o retorno das aulas presenciais.

Os impactos da pandemia no sistema educacional ainda são recentes, assim como sua discussão no meio acadêmico. Por isso, realizamos um breve levantamento na biblioteca de teses e dissertações⁴⁷ para acompanhar a apresentação do tema nas pesquisas, conforme apresentado no Quadro 6.

Os trabalhos relacionados ao PIBID e à Pandemia tiveram a primeira publicação em 2021. As produções são datadas, portanto, no período de 2021 a 2024. Dada a relevância e a recente temporalidade, estabelecemos como descritores para este quadro os termos pesquisados relacionados inicialmente ao tema PIBID e pandemia, totalizando 23 resultados.

Tendo em vista a polissemia da linguagem e as diferentes possibilidades de referência ao mesmo tema, ampliamos os descritores para as relações entre PIBID e Covid, com 20 resultados; o PIBID e aulas remotas, com 5 trabalhos e, por último, as produções acadêmicas sobre o PIBID e ERE, com 3 pesquisas, conforme o Quadro 9 descritivo a seguir.

⁴⁷ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 9 - Pesquisas sobre o PIBID e Pandemia.

TERMOS DA PESQUISA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
PIBID PANDEMIA	16	07	23
PIBID COVID	14	6	20
PIBID AULAS REMOTAS	03	02	05
PIBID ERE	02	01	03

Fonte: elaboração própria.

Consideramos os termos PIBID e ERE mais adequados para a nossa pesquisa por caracterizar um contexto de ensino a partir das ações do PIBID, no entanto que não contemplava apenas aulas remotas ou à distância, mas uma condição emergencial no ensino em interface aos trabalhos desenvolvidos no bojo das ações do PIBID.

Deste modo, é importante incentivar novas produções acadêmicas sobre este cenário tão singular para que as práticas docentes recebam a devida valorização e visibilidade diante das políticas públicas.

4.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) COMO ALTERNATIVAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não é recente. Diversos estudos abordam as contribuições das TDICs para o ensino, cujas políticas públicas para sua implementação datam desde o final dos anos 1990. No entanto, de acordo com os trabalhos de Landin (2021), ainda não se estabeleceram de forma eficaz nas escolas públicas, especificamente, o acesso a computadores e *internet*, além da capacitação docente para o uso didático de tais recursos. (Landin, 2021, p. 21).

De acordo com o glossário *online* do CEALE⁴⁸, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – da Universidade Federal de Minas Gerais, encontramos a seguinte definição para o termo tecnologia digital

(...) é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. (Ribeiro, 2014, p. 1).

Somente em fins de abril de 2020, o Ministério da Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020), estabelecendo as diretrizes educacionais, a fim de suprir as necessidades emergentes que os sistemas de Ensino enfrentavam mediante o fechamento das escolas. Dentre as medidas cabíveis ao Ensino Fundamental, destacamos a reorganização do calendário escolar com 200 dias letivos para 800 horas/aulas e a possibilidade e as atividades não presenciais, tanto na modalidade à distância, remota ou atividades impressas (Brasil, 2020). (Landin, 2021, p. 34).

“Em 2020, tudo mudou” ... Assim começa o texto de Nóvoa e Alvim (2021) sobre as novas tessituras do trabalho docente após a pandemia. E, assim, nos vimos imersos naquele contexto em que o trabalho docente, assim como os direcionamentos desta pesquisa acadêmica, precisaram ser repensados.

A pandemia trouxe à margem fragilidades já presentes em nossas políticas públicas educacionais. Em relação ao uso das TDICs, por exemplo, sua implementação foi realizada de maneira emergencial e não planejada, além de evidenciar a ausência de formação de professores para a efetivação desta modalidade de ensino. Os estudos de Landin (2021) fortalecem o diálogo sobre o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais. De acordo com a autora,

Os impactos da pandemia na Educação ainda estão sendo mensurados, coletados, analisados, mas, de fato já podemos afirmar que a instituição Escola ainda está despreparada para utilizar de maneira qualitativa os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação como ferramentas didáticas. (Landin, p. 2021, p. 37).

⁴⁸ Glossário Ceale: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

É impossível pensar a educação atualmente sem referência às tecnologias e aos meios virtuais, no entanto, é necessário refletir sobre as inúmeras lacunas sociais e educacionais que já vínhamos enfrentando e que a Pandemia expôs com maior clareza. Os desafios das escolas públicas e dos professores foram denunciados, tornaram-se acessíveis a todos. Nóvoa e Alvim (2021) propõem então a urgência em procurar novos caminhos, novas significações.

4.2 O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PARA ALÉM DAS PÁGINAS (DOS LIVROS E VIRTUAIS)

O ensino remoto foi uma condição emergencial diante do período de pandemia decorrente da Covid Sars-19. Esta característica é relevante, pois é necessário diferenciar a educação à distância do ensino remoto emergencial.

De forma breve, o primeiro refere-se a uma modalidade de ensino planejada, com objetivos e condições favoráveis ao seu desenvolvimento. O segundo, em contrapartida, refere-se à condição imposta a nível mundial diante da Covid, na qual as instituições de ensino, em seus diversos níveis de escolaridade, tiveram que se adaptar na tentativa de oferecer propostas de ensino remotas.

Dentre as possibilidades, as escolas organizaram *lives*, disponibilizaram materiais impressos aos alunos que não tinham acesso à internet, utilizaram redes sociais, sites e, posteriormente, o Centro de Mídias das escolas estaduais do Estado de São Paulo⁴⁹.

Em consonância a essas ações, o PIBID também acompanhou tais iniciativas, promovendo e se desenvolvendo, formando e sendo formado. As ações propostas aos estudantes de licenciatura apresentam grande potencial formativo, além da riqueza de suas contribuições e multiplicidade de linguagens e sentidos.

Propomos, portanto, uma descrição e análise sobre o ensino remoto para além das páginas, dos livros e virtuais, considerando que, apesar das dificuldades de acesso enfrentadas por inúmeros estudantes nos diversos níveis de ensino, podemos encontrar contribuições sobre o potencial formativo dos trabalhos realizados.

⁴⁹ Centro de Mídias do Estado de São Paulo: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/>

O Bunzen (2020) analisa o ensino de língua materna na pandemia e avalia o grau de desigualdade social que já existia em nosso país, o qual se agravou com a pandemia. Em suas palavras, “a **desigualdade** e a **diversidade** mostravam-se como questões complexas para um país com mais de 200 mil escolas, organizadas em quatro grandes dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada).” (Bunzen, 2020, p. 22).

Diversos estudos apontam para o aumento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais instauradas. São inúmeros os relatos sobre as dificuldades enfrentadas por alunos e professores para acompanhar as aulas remotas na pandemia, registros presentes inclusive nos portfólios dos(as) pibidianos(as) e das falas proferidas nos eventos virtuais do programa.

“A pesquisa social visa fornecer respostas tanto a problemas determinados por interesse intelectual, quanto por interesse prático.” (Gil, 2014. p. 35). Nesta perspectiva, o interesse de nossa pesquisa revela-se intelectual por nos permitir aprofundar os estudos acerca dos saberes docentes. Por outro lado, revela-se prático por contribuir com o mapeamento do cenário das políticas públicas educacionais do país em um contexto social de grande vulnerabilidade.

Com a fragmentação do tempo e espaço no contexto das aulas remotas, os sujeitos precisaram reinventar as suas categorias de tempo e espaço para sentirem-se pertencentes ao contexto histórico.

Para Bunzen, deveriam ser pensadas estratégias locais para atender às “diversas realidades da educação nacional”. O contexto exigiu a necessidade de se “(re)pensar as noções de “espaço” e “tempo”, diante de todas as possibilidades de interação síncrona e assíncrona”. Neste sentido, “a palavra ‘aula’ e seus significados se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas.” (Bunzen, 2020, p. 24).

Larrosa (2019) desestabiliza nossas certezas com a possibilidade de uma *heterocronia* e de uma *heterotopia*. No contexto antropológico, por *heterocronia* entendemos a possibilidade de vários tempos: biográfico, geográfico, social, cultural, histórico. A heterotopia se refere a espaços geográficos não hegemônicos, ou seja, com diferentes significados e relações com os lugares outros.

A partir deste conceito filosófico, ao questionar a subjetivação das noções de tempo e espaço na pandemia, procuramos trilhar caminhos para compreender estes deslocamentos de forma significativa aos sujeitos, em que os tempos e espaços

assumiram diferentes significados em conformidade com a situação e singularidades dos sujeitos.

Complementar à descrição temporal, a inserção espacial também é importante nesta narrativa, pois, conseqüentemente, a noção espacial também foi subjetivada, considerando que a distância se tornou relativa considerando as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Deixamos nossas palavras com o objetivo de que encontrem as palavras de outros professores e também por serem resposta às palavras que antecederam esta pesquisa, pois constituem parte importante neste trabalho. Portanto, ler outros professores e dialogar com suas palavras no contexto docente e acadêmico é uma forma de legitimar os saberes docentes.

A próxima seção apresentará a análise dos dados em diálogo com as teorias subjacentes procurando identificar os caminhos para a ressignificação dos saberes docentes, com aporte teórico em Tardif (2020).

5. A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: CAMINHOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO

Após importante apanhado teórico, político e histórico, podemos olhar para as produções dos sujeitos desta pesquisa com mais propriedade e compreender a construção dos saberes docentes e os possíveis caminhos para a ressignificação; nesta seção, portanto, apresentamos o conceito de saberes docentes e um resumo das ações formativas promovidas pelo PIBID UFSCar.

A partir da década de 80 os estudos acerca dos saberes docentes intensificaram-se, sobretudo na Europa. No Brasil, tais estudos foram introduzidos a partir dos anos 90, período em que a sala de aula passou a ser um importante potencial investigativo.

De acordo com Tardif (2020), o estudo dos saberes docentes não pode ser separado das outras dimensões do ensino, tampouco do trabalho realizado diariamente pelos professores no contexto do ensino.

O saber dos professores está relacionado com o sujeito, sua identidade, suas experiências de vida, sua história profissional, sua relação com os alunos e com os demais sujeitos da escola, sendo necessário, portanto, estudá-lo em relação com os demais elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2020, p. 11).

Compreendendo o caráter formativo do conceito para a pesquisa, alguns questionamentos foram importantes para a construção do olhar investigativo:

Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas? Qual é a natureza desses saberes? **Como esses saberes são adquiridos?** Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar? (Tardif, 2020, p. 9, *grifos nossos*)

Nesta perspectiva, o autor afirma que o saber está sempre relacionado ao contexto do trabalho, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.” (Tardif, 2020, p. 11).

É importante compreender a definição do saber como social, pois é partilhado por um grupo de agentes; repousa sobre um sistema; seus objetos são sociais, ou seja, práticas sociais e revelam a historicidade. Por fim, “esse saber é social por ser

adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado”. (Tardif, 2020, p. 14)

Ainda sobre a definição do saber docente enquanto um saber social, o autor delimita as questões das condições concretas nas quais o trabalho se realiza, em que os saberes são materializados a partir de programas de formação e das próprias práticas escolares. Em suas palavras, “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc. (Tardif, 2020, p. 16).

Em sua teoria, Tardif (2020) apresenta os principais fios condutores sobre os saberes docentes, sendo eles: a) saber e trabalho; b) a diversidade do saber; c) a temporalidade do saber; d) a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber; e) saberes humanos a respeito de seres humanos e f) os saberes e a formação de professores.

A diversidade do saber compreende sua multidimensionalidade e produção em seu próprio cerne de realização, sendo um saber do trabalho e não apenas sobre o trabalho. Esta imersão intensifica a relação entre o saber pessoal e o social.

O segundo pressuposto, a diversidade do saber, representa o pluralismo dos saberes oriundos da família, escola, universidade, cultura pessoal, relação/interação com os pares.

A temporalidade do saber, terceiro pressuposto, insere estes saberes plurais em um contexto de histórias de vida dos sujeitos. Sobre a temporalidade do saber, esta não se refere apenas ao tempo cronológico, mas das vivências e experiências do professor nos diferentes contextos de socialização que marcam sua trajetória profissional.

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (Tardif, 2020, p. 18).

Podemos pensar em uma metáfora em que os saberes não estão armazenados em caixas separadas, mas sim estão conectados e podem ser mobilizados de maneira individual, intencional e eletiva. Os saberes docentes estão interligados, social e

individual em interface ao *acontecimento da aula*, único e irrepetível (Geraldi, 2010), reverberando sempre novas interações e significações.

Diante da singularidade dos dados encontrados e a partir da fundamentação teórica, evidenciamos as seguintes categorias de análise para subsidiar nossa pesquisa: os saberes docentes construídos por professoras e licenciandos(as) de Letras; as práticas de ensino em língua portuguesa e os desafios e dificuldades enfrentados pelas professoras e pibidianos(as) no contexto das aulas remotas. As categorias de análise emergiram enquanto indícios recorrentes nos dados analisados subsidiadas pela fundamentação teórica de Tardif.

5.1 AÇÕES FORMATIVAS NO ERE PROMOVIDAS PELO PIBID UFSCAR

O PIBID UFSCar promoveu reuniões via *Google Meet*, *lives*, as quais estão disponíveis nos canais do *Youtube* dos organizadores, saraus literários, rodas de conversa, formação com convidados e as reuniões gerais do programa.

Primeiramente observamos o amplo e ilimitado alcance, pois, mesmo após sua finalização, ainda temos acesso e podemos revisitar os eventos realizados. Devemos ressaltar a relevância e atualidade das discussões, que ainda reverberam inúmeras reflexões.

No acontecimento da aula, o professor mobiliza saberes construídos e significados no espaço do trabalho docente (Tardif, 2020); as narrativas compreendidas nos eventos formativos relacionam-se.

A respeito destas reflexões, imaginamos o alcance das palavras e contrapalavras produzidas no ensino remoto e atualizadas constantemente nas redes sociais, a cada nova leitura, escuta e revisão.

Durante o período das aulas remotas foram promovidos eventos pedagógicos essenciais para a formação dos docentes, compondo assim um dos pilares das ações formativas do PIBID.

Apresentamos no Quadro 10 uma síntese descritiva das ações formativas promovidas pelo PIBID/UFSCar, no contexto das aulas remotas, que contribuíram para as reflexões e (trans)formação dos sujeitos. Foram realizadas lives no *youtube* com a participação de professores convidados e a reunião geral de encerramento. Os eventos foram classificados como formativos pelo potencial da troca e das

aprendizagens que promoviam, além do papel interativo, interdisciplinar e multiletrado. A riqueza semiótica destes encontros proporciona reflexões que reverberam a cada nova visualização.

Quadro 10 - Descrição das Ações Formativas.

Ação Formativa	Descrição
Mesa de Abertura ⁵⁰	A mesa de abertura com a Profa. Dra. Luciana Coutinho, Pró-Reitora Adjunta de Graduação da UFSCar contemplou a estreita articulação dos saberes docentes com a formação inicial e continuada.
Oficina - Para encantar o leitor: reflexões sobre leitura e fruição de poesia ⁵¹	Oficina "Para encantar o leitor: reflexões sobre leitura e fruição de poesia", ministrada pela Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Oficina organizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - Letras e Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar / São Carlos) - SP - Brasil, dia 06 de julho de 2021.
Slam e Malabares: poesia das Margens ⁵²	Evento organizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - Letras e Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar / São Carlos). Dia 09/08/2021. O link teve 363 visualizações até o presente momento.
4º reunião geral do PIBID UFSCar ⁵³	A 4º reunião geral do PIBID UFSCar contemplou a apresentação dos trabalhos desenvolvidos no período de 2020. O evento teve como objetivo a materialização das atividades do PIBID e Residência Pedagógica com exposição de trabalhos e rodas de conversas reflexiva no youtube, google meet e postagem dos trabalhos no Classroom.
Contribuições Dos Programas Institucionais Para A Formação Docente – 4ª Reunião Pibid E Rp ⁵⁴	A live de encerramento, intitulada CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ⁵⁵ , foi realizada dia 11/03/22, das 17h às 19h " e contou com o discurso dos representantes de área do Pibid e do RP: Isadora Gregolin (Coordenadora Institucional do Residência Pedagógica-UFSCar); Renata Gama (Coordenadora Institucional do PIBID-UFSCar); Ana Claudia Giglioti Françoise - Representante dos(as) Supervisores(as) do PIBID-UFSCar; Raphael Cyrillo Ruiz Sanches - Representante dos(as) Preceptores(as) do Residência Pedagógica-UFSCar; Bianca Taconelli - Representante dos(as) Licenciandos(as) do PIBID-UFSCar; Fernanda Pastre - Representante dos(as) Residentes do Residência Pedagógica-UFSCar; Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama - Representante dos(as) Coordenadores(as) de área do PIBID-UFSCar; Maria do Carmo de Sousa - Representante dos(as) Orientadores(as) de área do Residência Pedagógica-UFSCar.

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁰ Link da Abertura da 4ª Reunião Institucional online:

<https://www.youtube.com/watch?v=rQdHeCnFq2E>

⁵¹ Oficina - Para encantar o leitor: reflexões sobre leitura e fruição de poesia: Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Qci3sXhs920&feature=youtu.be&ab_channel=MariaIolandaMonteiro

⁵² Slam e Malabares: poesia das Margens: Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=c0s4Y2HRn0g>

⁵³ Site da 4ª Reunião do PIBID e Residência Pedagógica UFSCar:

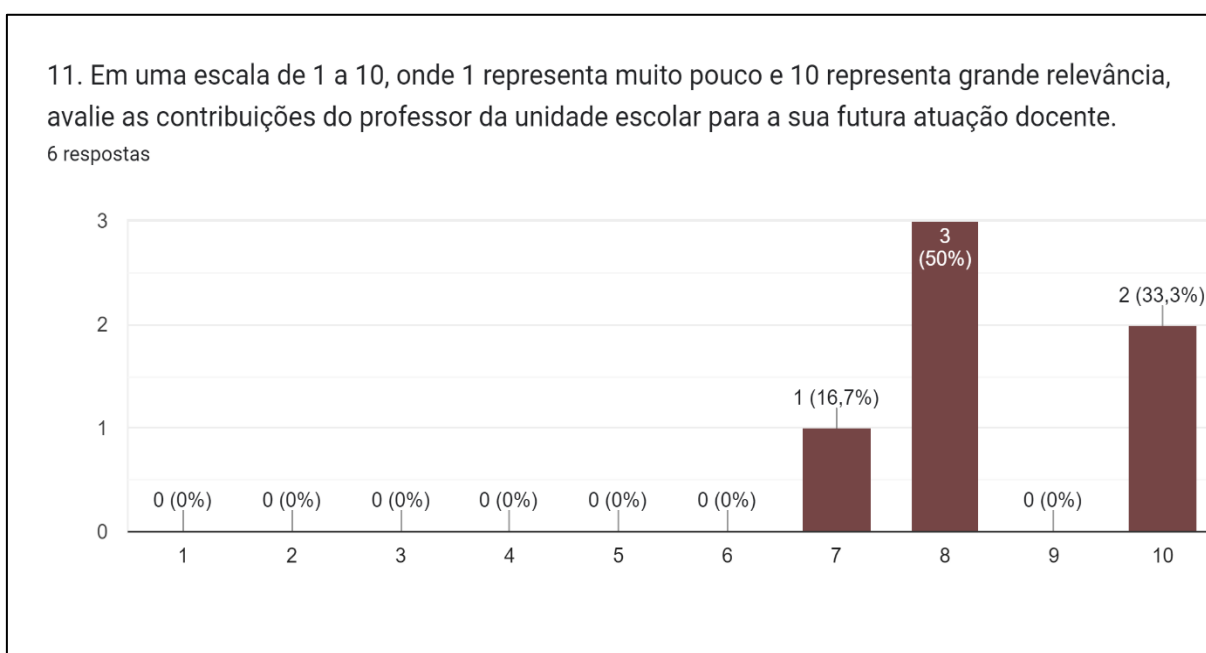
<https://sites.google.com/ufscar.br/4areuniaopibidprpufscar/inicio>

⁵⁴ [Mesa de Encerramento - 4ª Reunião institucional online do PIBID e RP da UFSCar \(youtube.com\)](#)

⁵⁵

Para compor a análise, um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi o questionário enviado aos pibidianos, no qual nos interessava investigar as contribuições dos professores da unidade escolar para a futura atuação docente. As respostas foram apresentadas em uma escala com variação de 0 a 10, conforme Figura 9, o que corresponde à satisfação dos sujeitos. É notória a contribuição positiva dos professores para a formação dos pibidianos.

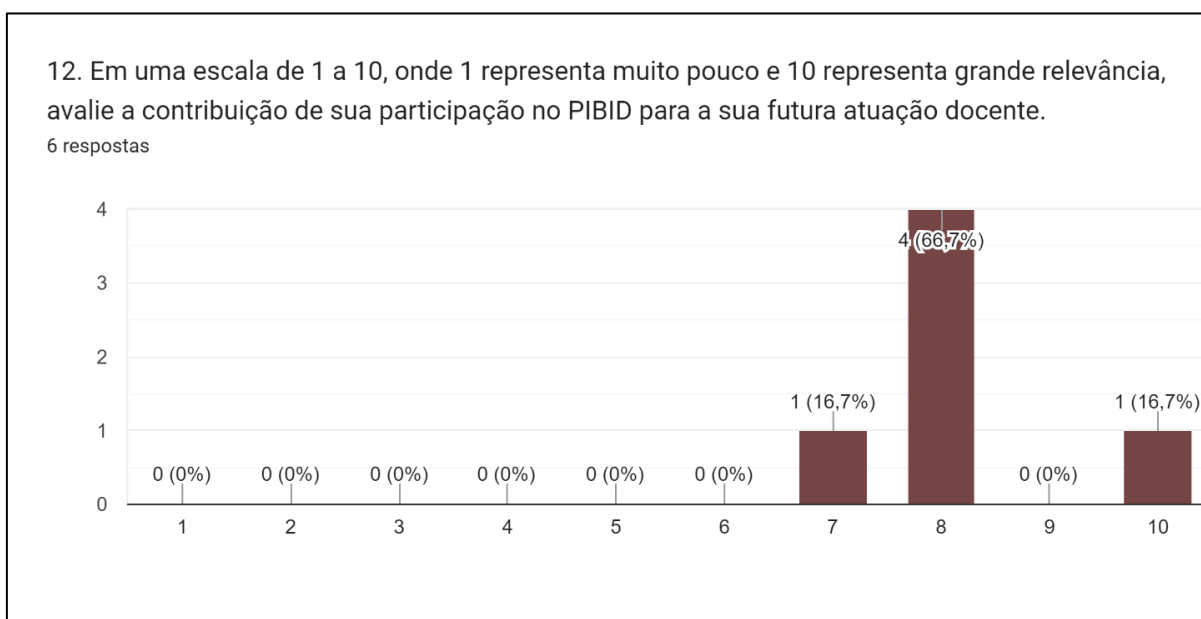
Figura 9 - As contribuições do professor da unidade escolar para a sua futura atuação docente.



Fonte: Elaboração própria.

Outra questão investigou a relevância da participação no programa dos próprios sujeitos para sua futura atuação docente, Figura 10. O PIBID permite aos licenciandos vivenciar este lugar na docência, em que não é apenas aluno, mas também não tem todas as responsabilidades de um professor. Desta forma, sua participação contribui para a construção da sua identidade docente.

Figura 10 - contribuição de sua participação no PIBID pra a sua futura atuação docente.



Fonte: Elaboração própria.

A próxima seção irá adentrar nos estudos sobre os saberes docentes com aporte teórico em Maurice Tardif (2014) com objetivo de olhar para os dados e compreender os saberes docentes construídos pelos professores e pibidianos no ensino remoto emergencial. As análises foram organizadas nos seguintes Eixos: a) A ressignificação dos saberes docentes; b) Práticas de ensino de Língua Portuguesa e c) Desafios e Aprendizagens das docentes e pibidianos(as) de Letras.

A escolha por categorizar os dados nos permitiu compreender os caminhos possíveis para a formação de professores. As situações de ensino não ocorreram de forma isolada, ao contrário, constituem parte de um processo de ensino e aprendizagem da docência.

5.2 RESSIGNIFICANDO OS SABERES DOCENTES E DISCENTES: PÁGINAS DE ENCANTAMENTO

Os portfólios se constituem como importantes registros das aprendizagens e do processo de construção dos saberes docentes dos(as) pibidianos(as) por serem pautados na subjetividade dos sujeitos, são narrativas únicas inseridas em contexto

espaço-tempo irrepitível. Xavier-Zaqueu (2020) defende o potencial das narrativas no processo de tomada de consciência do processo formativo.

De acordo com o Regimento interno do PIBID UFSCar,

S4º - A elaboração dos portfólios contribuirá para o aperfeiçoamento da leitura e escrita dos licenciandos bolsistas. Os portfólios são instrumentos de formação e registro das atividades individuais e devem ser acompanhados pela supervisão e pela Coordenação de Área dos Subprojetos do Projeto Institucional, os quais são corresponsáveis pela formação dos licenciandos bolsistas. Os portfólios devem ser elaborados a partir da coletânea das evidências que documentam o processo da iniciação à docência e devem evidenciar aspectos descritivos das atividades, a reflexão cognitiva sobre o processo, a fundamentação teórica e autorreflexão do licenciando, induzindo-o à autoavaliação e consolidação de suas aprendizagens. (Regimento Interno, 2014, p. 6).

A partir da leitura do Regimento interno, neste parágrafo, pode-se apreender a relevância do papel formativo dos portfólios para os licenciandos. Em diálogo com esta definição, observamos semelhanças e permanências das orientações nos portfólios atuais, como a descrição das atividades, reflexão sobre o processo e a fundamentação teórica.

Zaqueu-Xavier (2019, p. 112) destaca duas funções dos portfólios defendidas por Gregolin: a função de organizar a materialidade escrita e a função de revelar para os licenciandos, supervisores e orientadores os avanços nesta trajetória.

Os portfólios, portanto, não são apenas instrumentos de avaliação ou de aprendizagem, mas registros importantes sobre o processo de tornar-se professor, revelam-se também como “importantes documentos autorais, como ‘lôcus’ de construções: poéticas, políticas, estéticas de identidade.” (Pereira, Silva e Filho, 2024, p. 256).

Foram analisados 4 portfólios dos(as) pibidianos(as) de ambos editais selecionados. A nomenclatura por P inicial corresponde ao sujeito da pesquisa, e a numeração foi especificada em ordem alfabética, como critério para identificar as informações dos participantes.

A experiência é narrada para ser ressignificada, valorada, reacentuada e para produzir um novo saber/conhecimento. O relato de experiência é a contrapalavra que o professor traz para ressignificar o vivido e atribuir sentido aos discursos outros pelos quais é interpelado (PCN, textos sobre currículo...). (Rodrigues, 2011, p. 188).

Para análise dos portfólios nos apoiamos nas leituras e interpretações apresentadas por Gregolin, Abreu e Salvador (2013), cujos trabalhos observam os seguintes temas e atitudes: Marcas do processo reflexivo a partir da prática, tentativa de teorização, revisitação da prática para (re)construção das percepções, a relevância do papel do professor da escola para sua formação e o processo contínuo da construção da identidade docente.

As autoras (Gregolin; Abreu; Salvador, 2013, p. 255) abordam as potencialidades pedagógicas do “processo de escrita dialogada para a construção e (re)construção de sentidos para a práxis docente” no uso de portfólios no contexto do PIBID Letras. Neste contexto, “a própria construção do portfólio constitui-se como um gesto interpretativo e, portanto, é único enquanto recorte da realidade.” (Gregolin; Abreu; Salvador, 2013, p. 257).

O trecho de um dos portfólios evidencia a compreensão do(a) pibidiano(a) de que o próprio registro configura um aprendizado característico da esfera acadêmica.

A criação desse portfólio em si, já é um ato de aprendizado. Estou aprendendo a organizar e a sistematizar todas as informações sobre minha participação no PIBID, ao montar esse portfólio, e estou acostumando-me com a utilização das normas ABNT, as quais ainda não tive muito contato no curso (Portfólio, P5).

A escrita dos portfólios também possibilita uma relação dialógica entre os sujeitos, entre licenciandos, docente orientador da universidade e professora supervisora da escola, em que, de acordo com as autoras, este encontro fortalece a construção da identidade docente. Assim, “as vozes dos sujeitos envolvidos, em posições diferentes no contínuo processo de formação, se integram na busca pelo fortalecimento de uma identidade profissional”. (Gregolin; Abreu; Salvador, 2013, p. 261).

A leitura dos portfólios exerce papel fundamental no processo de registro dos acontecimentos, além de sua função formativa e avaliativa, pressupostos das atividades dos(as) pibidianos(as). Para além das entrelinhas, tais registros nos permitem identificar as singularidades no processo da construção dos saberes, a reflexão sobre a docência e a compreensão sobre as ressignificações.

Assim, é na/pela linguagem que todos os envolvidos no processo, mas em especial os professores em formação, (re)constroem seus conhecimentos pessoais,

suas representações sobre a escola, sobre o que é ser professor. (Gregolin; Abreu; Salvador, 2013, p. 261).

Como conclusões iniciais, as palavras de Gregolin, Abreu e Salvador (2013, p. 267) contribuem para a compreensão de que “o processo de escrita dos portfólios também sinaliza que os licenciandos elaboram novos sentidos para a aplicação das teorias em situações reais de ensino, a fim de tornar a dimensão teórica menos abstrata e descontextualizada, sem desconsiderar a importância dessas teorias para a compreensão das vivências.”

5.2.1 EIXO 1: SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS PELAS PROFESSORAS E PIBIDIANOS(AS).

Reunimos neste item os relatos a respeito da diversidade dos saberes docentes, cujos caminhos permitem a reflexão sobre prática e a resignificação por parte dos sujeitos e dos autores desta pesquisa.

Observar os desafios enfrentados procurando ressaltar as potencialidades das ações contribui para valorizar e legitimar os conhecimentos (re)construídos no processo de resignificação dos saberes. Deste modo, os alunos apresentam as dificuldades enfrentadas, reconhecem as contribuições do programa e a própria hierarquia dos saberes, ou das experiências.

Outrossim, observamos também a valorização dos saberes curriculares e da experiência prática, a reflexão sobre as contribuições do programa e os saberes sobre seres humanos através da interação. Nesta perspectiva, apresentamos os trechos dos portfólios relacionados à temática.

Para a formulação e conclusão deste projeto pedagógico buscamos auxílio em bases teóricas, sendo elas, a elaboração de uma estrutura precisa que em primeiro plano nos auxiliou e questionou a importância do uso e interpretação da literatura frente aos jovens estudantes. (S1)

De certa forma a experiência com o projeto foi inusitada. O conhecimento adquirido durante esses meses no PIBID foi bem diferente do que esperava em um primeiro momento, contudo não deixou de acrescentar à minha bagagem como futura discente, mesmo que apesar de toda a experiência adquirida por meios teóricos ainda aprecio a ideia de futuramente poder participar da parte prática.” (P1)

O tema sobre a interdisciplinaridade está presente em todos os portfólios analisados, considerando sua relevância, princípio do projeto da universidade e o

papel formativo dentro do programa. Os docentes realizaram estudo de materiais complementares sobre o tema e os(as) pibidianos(as) tiveram a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de trabalho pedagógico. P1

Entender sobre a interdisciplinaridade como futuro professor é de grande importância para que não **continuemos cometendo o mesmo erro de antes**, confundindo multidisciplinaridade com interdisciplinaridade e apenas enchendo estudantes com informações e mais informações que não vão ser usadas além do vestibular, e que não fazem nada para formar cidadãos. Para nós, temos que fazer o necessário para modificar e aplicar esse conceito tendo que atuar dentro de um sistema tão limitante. (P1, grifos nossos.)

Mesmo com a pouca bagagem docente, a partir de seus saberes experienciais e de sua trajetória enquanto estudante, o sujeito P1 apresenta uma ressignificação sobre o papel docente, de que “não se deve continuar cometendo o mesmo erro de antes.” A partir de seu relato é possível identificar uma reflexão sobre o sistema de ensino que não promove a autonomia e formação dos estudantes, sendo necessário retomar os conceitos sobre o ensino, desestabilizá-los para finalmente ressignificar a partir das novas experiências.

Deste modo, houve um processo de construção da postura de um professor reflexivo, que é aquele que aprende a analisar a própria prática e os acontecimentos em sala de aula enquanto constitutivos do processo de ensino e aprendizagem (Marcolino; Mizukami, 2008). De acordo com as autoras, a reflexão, nesta perspectiva, é vista como elemento capaz de promover os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. (Mizukami et al., 2002).

O programa PIBID se sustenta nas relações em grupo, de forma sempre humanizada. E é nesse lugar onde se encontra a troca de conhecimento entre aluno e professor, retira de mim e demais licenciandos a ideia enrijecida do professor como proprietário do saber, sendo os saberes atuais como quebra e atualização frequente das verdades, e talvez a própria inexistência de uma verdade única. (P3)

Com **esse novo método de ensino**, eu aprendi que ser professor não é apenas seguir um plano de ensino pré-estabelecido, mas estar sempre procurando novas formas de fazer com que o aluno aprenda e participe das aulas, respeitando todas as diferenças e dificuldades que eles possam ter (como a falta de acesso à equipamentos tecnológicos, internet, ou até um cantinho tranquilo para focar na aula e nos estudos). (P8, grifos nossos)

Ao refletir sobre o *novo método de ensino*, P7 se refere ao ensino remoto. Mesmo não tendo vivenciado na escola práticas pedagógicas no papel enquanto docente, é capaz de refletir sobre as readequações no ensino, como a flexibilização e

a busca por novas formas de ensinar. As aprendizagens dos sujeitos são potencializadas através das narrativas.

Também houveram as reuniões gerais da área de Letras, nas quais eram dados informes sobre o programa. Toda reunião um pibidiano ficava responsável pela produção de uma ata. (...)

Concluindo, sinto-me grata de estar participando desse programa, que está contribuindo para a minha formação em licenciatura. **Espero que o PIBID continue existindo e continue ajudando mais e mais alunos de licenciatura**, pois ajudou-me e imagino que me ajudará na **minha futura atuação como professora**. Tenho imenso interesse em continuar no programa e utilizar meus três semestres, principalmente para ter experiência com a interação em sala de aula, visto que a minha participação ficou toda no ensino à distância. (...)Creio que ter essa experiência remota é importante para que os futuros professores estejam preparados para a possibilidade de dar aula remotamente, mas também é necessário que os licenciandos estejam preparados para o ensino presencial. (P5).

Pensar no ensino de uma maneira diferente me trouxe uma nova visão da educação que damos aos nossos alunos. Mesmo com todas as dificuldades que tivemos, tentamos pensar em uma forma criativa para convidar os alunos a participarem de nossas atividades e buscar manter uma proximidade mesmo estando diante de uma tela. (P7).

A esse respeito, Bunzen (2020) defende uma pedagogia dos vínculos, cujos objetivos vão além da preocupação com os conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares, em que, “a escola, enquanto esfera da atividade humana, estaria mais interessada nas vidas das pessoas, nas relações afetivas, nas (im)possibilidades de estudar, aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, vivenciar novas experiências, etc.” (Bunzen, 2020, p. 23).

Ao encontro de suas palavras, o enunciado seguinte retrata as adversidades enfrentadas pelos sujeitos e os desdobramentos destas experiências e saberes. A licencianda se coloca como futura professora e também como aluna, identificando duas das faces do ensino remoto para além dos saberes curriculares, cuja experiência foi enriquecedora.

Minha experiência no PIBID foi enriquecedora para o meu crescimento como **futura professora**. (...)Durante o período de pandemia pelo qual estamos vivenciando, todo o ensino foi obrigado a passar por mudanças drásticas. Os professores tiveram que mudar a forma como planejar aulas, pensar em atividades que poderiam ser feitas com os alunos, quais delas seriam mais ou menos eficazes e tudo isso em um curto período de tempo. **Eu pude vivenciar essas mudanças na condição de aluna e também na condição de futura professora quando iniciei o PIBID**. (P7, grifos nossos).

A subjetividade dos sujeitos se faz presente na articulação de sua vida pessoal e profissional. No processo de escrita dos portfólios, “mesmo que tenha recebido as mesmas informações e convivido com os mesmos sujeitos que outros, (re)constrói seu próprio processo de conhecimento”. (Gregolin; Abreu; Salvador, 2013, p. 258). No último relato selecionado o sujeito se coloca no espaço e tempo enquanto aluna e futura docente, promovendo um diálogo entre as experiências e uma ressignificação de seus saberes e papéis sociais. Ambas as experiências são faces dos saberes docentes em construção.

O ensino assume um papel social cujas experiências vão para além da esfera curricular, ou das paredes escolares, trata-se de uma formação para a vida. Ao refletir sobre as trajetórias docentes e compreender os deslocamentos provocados no ensino remoto, procuramos evidenciar quais saberes foram mobilizados e/ou ressignificados a partir das experiências discentes e docentes. Para Tardif, “As interlocuções entre os saberes teóricos, articulam-se aos saberes experienciais e pedagógicos, que se relacionam em uma troca”. (2002, p. 53).

Nesse sentido, o programa PIBID se constitui como instrumento que possibilita essas reflexões na medida em que, no decorrer das práticas pedagógicas, os bolsistas em curso conseguem articular seus saberes científicos com a realidade escolar. Tal articulação foi potencializada no ERE, como pudemos observar nos relatos, pois existem elementos que atravessam os saberes construídos e que só o PIBID pôde proporcionar. Esse processo de construção e ressignificação dos saberes docentes pode ocorrer em diversas esferas, no entanto, defendemos a potencialidade de sua realização a partir das experiências vivenciadas através do PIBID, pois o comprometimento dos sujeitos, o trabalho e a aprendizagem colaborativa configuram importantes forças motrizes para sua efetivação.

Nóvoa (2012) propõe uma formação de professores construída dentro da profissão, ou seja, versa sobre um processo contínuo e inserido em sua rotina e cultura profissional. Para o autor, a formação de professores por muito tempo esteve centrada na dicotomia entre teoria e prática, quando na verdade deveria se preocupar com uma nova categoria denominada por ele como *lugar outro*, ou seja, o lugar em que os saberes docentes são construídos.

Para o autor, “o trabalho docente supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.” (2012, p. 15). Esta transformação foi necessária nas aulas remotas, cujos

saberes foram reelaborados e ressignificados tanto pelas docentes, como pelos(as) pibidianos(as).

Através da concepção enunciativa da linguagem, podemos compreender que os sujeitos se constituem através da linguagem das interações. Em nossas análises, estendemos as interações para eventos reais e virtuais. A partir das análises e interpretações das narrativas, pudemos observar que os(as) pibidianos(as) já almejavam mudanças dentro do próprio processo de formação.

O desenvolvimento profissional dos professores de Língua Portuguesa demanda a compreensão de que a Educação, a Linguagem e sua *ensinagem*⁵⁶ constituem um ato político e, portanto, promotor da consciência crítica e, também, da emancipação de crianças, jovens e adultos com vistas a alcançar o ‘ser mais’ Freiriano. (Pereira; Silva; Filho, 2024, p. 259). De acordo com os autores, ao adentrar nas narrativas, observamos a emergência sobre a formação e o ser/fazer docente pelos professores em formação. Portanto, o ser/fazer docente se dá a partir da consciência de que, nesse processo de *ensinagem* da língua, também se reconhecem as pautas sociais, políticas e educacionais na busca pela emancipação, autoria e autonomia na/para (trans)forma(ção) dessa realidade.

5.2.2 EIXO 2: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O professor Luiz Paulo da Moita Lopes defende uma educação que reconheça a importância da linguagem em nosso tempo a partir dos significados constitutivos das novas práticas de letramentos, ou seja, doravante das práticas sociais possibilitadas pela tecnologia contemporânea, assim, “a tecnologia multiplicou as possibilidades de uso da linguagem em sociedade.” (Moita Lopes, 2006, p. 2- 3). Assim, procuramos esboçar um olhar para a linguagem em interface com os saberes docentes, cujas práticas apontaram para os caminhos a serem analisados.

Considerando, portanto, os eventos de multiletramentos e práticas de linguagem produzidas nas aulas remotas, podemos destacar o papel da escola ao propor a reflexão, incentivar novas formas de produzir significados, aumentar o repertório dos alunos através das *lives*. Essas ações só foram possíveis através do

⁵⁶ Os autores Pereira; Silva e Filho (2024), optaram pelo termo *ensinagem* por entender que o *ensino* e *aprendizagem* da linguagem são processos indissociáveis.

trabalho colaborativo entre escola e universidade, professores(as) e pibidianos(as). Portanto, não era papel da escola ensinar as novas práticas de letramentos, pois os alunos já estavam inseridos neste contexto. Para o autor, o papel da escola era promover a reflexão sobre o uso.

No panorama das ações formativas do PIBID os estudantes destacaram a leitura de textos da área como aprendizados importantes. A leitura tem papel fundamental nas questões de ensino e em nossa sociedade. Nesta perspectiva, Curcino (2019) contextualiza os prestígios de uma sociedade letrada e com a constante preocupação em garantir aos nossos alunos o direito à leitura. Para a autora, as práticas de leitura nas escolas deveriam superar os limites do ensino e da avaliação da leitura, carregam também o potencial social de ler o mundo. Em suas palavras, é necessário “a transformar as práticas de leitura em sala de aula em atividades que não tenham exclusivamente a finalidade de lhes ‘ensinar’ e ‘avaliar’ suas competências leitoras, antes sirvam socialmente, e extrapolem os muros escolares.” (Curcino, 2019, p. 660).

Ao nos debruçarmos sobre as singularidades dos saberes docentes, procuramos classificá-los nas categorias de análise propostas, todavia, cientes da multidiversidade dos saberes.

As ações pedagógicas retratadas apontam também para o importante papel da leitura nas aulas remotas, destacando-se como uma das categorias de análise propostas. Com base na definição de leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (PCNs, 2001, p. 53).

Em diálogo com outros autores, como (Curcino, 2019; Moita-Lopes, 2006; Geraldi, 2012), assumimos o conceito de leitura como a construção de sentidos a partir de um texto, seja ele verbal, visual ou midiático. As representações selecionadas nos portfólios encontram fundamento nas palavras de Curcino: “Quando lemos, como quando avaliamos os gestos de leitura dos demais leitores, acionamos uma série de representações, sociais e históricas, sobre ‘o que é ler’, ‘o que é ser leitor’, sobre ‘o que é ler um texto literário’, ‘o que é ler bem’ etc.” (Curcino, 2019, p. 650).

Nos meses de novembro e dezembro ocorreu uma condução de leitura com a turma do 7º ano da Escola A, que como objeto de leitura foi utilizado o romance “O Jardim Secreto” de Frances Hodgson Burnett, sugestionado pelos próprios alunos. (Portfólio, P3).

As rodas de leitura tiveram mediação pedagógica das professoras e pibidianos(as), possibilitando as ações defendidas por Curcino, como “o debate, a comparação, a curiosidade, e também a paciência, o ritmo, a concentração, o foco, o desejo e interesse na ação de ler”. (Curcino, 2019, p. 655).

A partir dessas reuniões, eu e minhas parceiras de atividades delineamos o projeto de leitura e interpretação de poesia, levando em consideração o público alvo ligado à proposta: os alunos dos oitavos anos. O projeto foi baseado e planejado sob a mediação da professora de Língua Portuguesa. (...)

Também contextualizamos esse poema e trabalhamos o tema, a partir do contemporâneo, pois disponibilizamos e oferecemos uma releitura do clássico de Edgar Allan Poe através do relato e descrição relacionados ao episódio da série animada *Os Simpsons*⁵⁷ que declamou e interpretou a obra de um jeito animado, atual e cativante. Dessa forma, a atividade promoveu envolver os estudantes com o tradicional, a partir (também) de uma interação moderna e vigente no dia a dia mundano. Logo, desenvolvendo um vínculo entre o literário e o cotidiano dos jovens. (Trecho extraído do portfólio de P1).

As atividades e o projeto desenvolvido durante o período dialogam com as reuniões e planejamentos analisados durante as reuniões, mas, principalmente, desenvolvem um raciocínio prático e inclusivo frente à situação pandêmica vivenciada pelos alunos e professores, sendo evidências do processo de ressignificação dos saberes.

Em seu portfólio, P1 demonstra conhecimentos pertinentes sobre o ensino da literatura e possibilidades de práticas pedagógicas. Ao propor a leitura de um conto e um vídeo para trabalhar a intertextualidade promove o trabalho com diferentes linguagens. Por serem alunos do 1º e 2º ano do curso de licenciatura, os saberes docentes que se apresentaram com maior predomínio foram os saberes curriculares, dada as preocupações do estudante com o conteúdo e orientações curriculares.

A condução de leitura constitui uma atividade mediadora de ensino. De acordo com Curcino (2019), ao atuarem como mediadores das rodas de leituras, os(as) pibidianos(as) puderam conhecer novas representações sobre ser leitor e sobre o ensino da leitura. Tais representações podem ser identificadas no enunciado a seguir,

⁵⁷ *The Simpsons* é uma série de animação e *sitcom* norte-americana criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company.

redigido no portfólio de P5: “Os alunos pareceram interessados pelo andamento da história e por isso houve poucas pausas, a leitura ocorreu de forma fluida e a professora só precisou explicar o significado de algumas palavras.” (P5).

No texto “O que se ensina quando se ensina ler: discursos sobre a leitura e sua incidência sobre as práticas de ensino e de formação dos sujeitos em nossa sociedade”, Curcino avalia as desigualdades sociais e defende a leitura como um direito em nossa sociedade letrada, pois “seu ensino é antes de tudo uma questão política, social e, sem dúvidas, uma questão ética” (Curcino, 2019, p. 654). Reconhecemos o prestígio social que uma sociedade letrada carrega, e, enquanto professores, devemos lutar pela garantia de acesso a essa cultura..

Dentre o leque de eventos e ações formativas do PIBID, a oficina: *Slam* e Malabares: poesia das Margens⁵⁸ traz grandes contribuições para nossa pesquisa e para o ensino, contemplando a riqueza da linguagem em diálogo com as relações de poder.

Analisar as práticas de multiletramentos nos permite olhar para além da totalidade do fenômeno linguístico materializado no enunciado, pois extrapola os níveis do enunciado em diálogo com as múltiplas linguagens e sentidos.

Neste evento interdisciplinar e multiletrado, acompanhamos a definição de *slam* e das batalhas de rimas. Esta oficina se insere em interface às categorias do ensino da leitura e dos multiletramentos. Ressalta-se também a horizontalidade do ensino e dos saberes, em que os professores universitários presentes aprendem com os pibidianos, fazendo questionamentos e estimulando a potencialidade do gênero.

Um(a) dos(as) estudantes, licenciando(a) do curso de Educação Especial da UFSCar inicia seu discurso com a definição de *Slam*. Observa-se sua preocupação em contextualizar o conceito mobilizando saberes curriculares e experienciais, além de provocar os deslocamentos de espaço, rompendo com as barreiras das salas de aula.

O slam é basicamente uma **competição de poesia falada**. Ela foi criada nos Estados Unidos nos anos 80 por um cara chamado Marc Smith e trazido para o Brasil só em 2008 por uma *rapper* chamada Estrela D'Alva. Ela é uma

⁵⁸ **Slam e Malabares: poesia das Margens:**
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=c0s4Y2HRn0g>
 363 visualizações 10 de ago. de 2021. Evento organizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - Letras e Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar / São Carlos). Dia 09/08/2021.

rapper de Diadema que é formada pela USP e Pioneira do quadro *Slam*, além de ser vencedora de *slam* fora do Brasil. (Depoimento da licencianda de educação especial. na Oficina *Slam* e Malabares: poesia das Margens, 9:55 - 10:13).

Então acredito que quando a gente conhece e reconhece a importância desses movimentos, desses espaços de rua, dessa cultura, a gente tem que colocar isso em prática em **outros lugares**. (Depoimento da licencianda Maria Júlia na Oficina *Slam* e Malabares: poesia das Margens, 12:36 - 13:13, grifos nossos).

O depoimento de outra licencianda traz os conceitos teóricos de gênero literário e poesia, legitimando o papel de lutas e resistências ancorados ao PIBID.

O *slam* faz parte do **gênero literário** da palavra falada. Na verdade, é um dos maiores expoentes da **poesia contemporânea**. É um movimento que evidencia cada vez mais artistas incríveis na **atualidade** e que **muitas vezes não tem o devido reconhecimento** por estarem fora desses espaços elitizados (Depoimento da artista e aluna do curso Ciências Sociais da UFSCar na Oficina *Slam* e Malabares: poesia das Margens -40:35 - 41:02, grifos nossos).

Em diálogo com a ocupação desses espaços, o depoimento de um aluno do PIBID Letras da Escola B⁵⁹ reafirma a necessidade de lutar pela ampliação e permanência do programa enquanto uma política pública nacional.

Nestes espaços narrativos, também podemos observar a singularidade do ser e o importante papel da linguagem na constituição dos sujeitos na instância dos saberes e na formação de professores, em que os próprios docentes em formação refletem sobre as dificuldades de sua trajetória e as necessidades de mudanças.

Eu gostaria só de agradecer pelas histórias compartilhadas. Eu concordo muito e vivencio também essa questão. Também sou aluno de escola pública e, apesar da minha família me apoiar muito, ainda sofro com a pressão de entrar logo no mercado de trabalho(...).

Porque eu vejo que outros colegas não tiveram o mesmo privilégio que eu, de poder estudar. (Eles) já tiveram que entrar no mercado de trabalho. Então eu percebo que é uma resistência, um ato de luta mesmo se manter na graduação durante todos esses anos.

Eu percebo que existe um **intercâmbio de encorajamento** porque só assim pra gente conseguir seguir em frente. (Depoimento do licenciando de Letras na Oficina *Slam* e Malabares: poesia das Margens - 29:23 - 30:48).

⁵⁹ A Escola B é uma escola pública da rede municipal de São Carlos - SP. A escola localiza-se na região sul da cidade, tem 31 anos e atende alunos do ciclo I ao ciclo II do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Concluímos essa seção com as palavras da Professora Dra. Maria Iolanda Monteiro, repleta de emoção e sentidos em sua trajetória de resistência e empoderamento docente.

A poesia, o poema e a socialização do poema por meio do *Slam* fortalece as pessoas, fortalece na dor, fortalece na alegria, fortalece na reivindicação, na denúncia. (Depoimento da Professora Dra. Maria Iolanda Monteiro – Coordenadora do PIBD Pedagogia- na Oficina Slam e Malabares: poesia das Margens - 31:58 - 32:07).

5.2.3 EIXO 3: DESAFIOS E APRENDIZAGENS.

Ao observar os desafios enfrentados procurando ressaltar as potencialidades das ações contribuiu para valorizar e legitimar os conhecimentos reconstruídos. Deste modo, os alunos apresentaram as dificuldades enfrentadas, reconheceram as contribuições do programa e a própria hierarquia dos saberes, ou das experiências. Observamos ainda a valorização dos saberes curriculares e da experiência prática, a reflexão e os saberes sobre seres humanos através da interação.

Em diálogo com a pesquisa de Leme (2023, p.58), a formação de professores parte da premissa da elaboração e reelaboração dos conceitos e das práticas construídas. Sob essa perspectiva, analisamos o trabalho dos docentes no contexto das aulas remotas, cujos saberes e práticas se configuraram neste cenário de reelaboração e, conseqüentemente, ressignificação de sua experiência.

No Eixo Práticas de ensino no PIBID Letras apresentamos as práticas docentes realizadas no âmbito das linguagens, contemplando também os multiletramentos e o uso das tecnologias. O que foi produzido neste contexto, quais as lacunas formativas, sociais e políticas e quais alternativas os docentes e discentes desenvolveram.

O uso das tecnologias digitais é crescente em nossa sociedade contemporânea, por facilitar a comunicação e o acesso à informação. Para análise das práticas de multiletramentos e as tecnologias, procuramos nos fundamentar nos estudos de Monteiro (2021) e Rojo (2012).

Encontramos orientações para uso da cultura digital nos documentos oficiais, como a BNCC.

A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma

maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. (Brasil, 2018, p. 71).

A heterogeneidade das interações e dos suportes possíveis acerca do uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) são aspectos importantes a serem considerados no contexto escolar. Todavia, é necessário compreender as potencialidades e limites de seu uso, pois são necessárias habilidades e saberes específicos.

Diante do exposto, consideramos o uso das TDICs como um desafio aos sujeitos, mas também uma das aprendizagens. Reportamos nesta seção trechos dos portfólios, gráficos e análise das entrevistas.

O crescente uso das tecnologias digitais no ensino contribuiu para a diversidade de interações e de linguagens, evidenciando práticas significativas de multiletramentos, as quais observamos a relevância para os saberes conforme os relatos dos(as) pibidianos(as).

Para Monteiro (2021), “Exige-se uma mudança, mas não apenas do campo da aprendizagem e dos saberes sobre o uso. A transformação engloba outras esferas formativas, atingindo os valores, a ética, os aspectos psicológicos e emocionais.” (Monteiro, 2021, p. 127).

Perante aos desafios, o uso das redes sociais foi uma das alternativas encontradas pelos(as) pibidianos(as) e docentes para divulgação de conteúdos e interação com os estudantes. Dentre as ferramentas, observa-se a predominância do *whatsapp*⁶⁰, *facebook*⁶¹, *instagram*⁶² e *youtube*⁶³.

Reportamos a seguir alguns trechos dos portfólios em que os(as) pibidianos(as) legitimam esse espaço virtual como lócus das interações.

Assim, foi sugerido a produção de vídeos nas redes sociais (facebook das escolas e plataformas digitais) sobre o Programa do PIBID. Em 2020, os meios utilizados para aplicação das práticas docentes, bem como os contatos com os alunos de todas as fases de ensino da escola ocorreu pelas redes sociais, entre elas: o facebook. (P1)

⁶⁰ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar e receber mensagens, fotos, vídeos, áudios, documentos, localização e fazer chamadas de voz e vídeo.

⁶¹ O Facebook é uma rede social que permite criar perfis, compartilhar conteúdos e interagir com outras pessoas.

⁶² O Instagram é uma rede social que permite partilhar fotos e vídeos, além de interagir com outros usuários.

⁶³ O YouTube é uma plataforma online que permite aos usuários assistir, criar e compartilhar vídeos.

Também avaliamos com **igual importância o uso de tecnologia para cumprir nosso papel de educadores frente à atual situação pandêmica** que vivemos e precisamos **reconstruir e utilizar novos métodos de trabalho** para manter a união e interesse dos alunos, sendo assim as ideias da autora Sanmya Feitosa Tajra relacionadas às novas ferramentas pedagógicas (questionando principalmente o papel da informática) ajudou – também - na elaboração conceitual desse projeto. (P1, grifos nossos)

O relato de P1 compreende importantes questões, primeiro o sujeito já se identifica com a identidade docente enquanto educador, algo que foi construído a partir de suas vivências, formação acadêmica e interações. O futuro professor concebe também a necessidade de reconstruir novos métodos de trabalho. Esta “reconstrução” pressupõe uma construção anterior das concepções sobre o ensino, sobre o papel do professor e dos métodos de ensino, para posterior reconstrução, ou seja, a atribuição de novos sentidos, significados e compreensões sobre os conceitos.

Adquirir conhecimentos sobre o ensino à distância e o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem.” (P1)

As reuniões gerais de área têm um **espaço de metalinguagem da situação contemporânea de ensino**, a atual pandemia mostrou as fissuras já existentes e também rasurou outras novas. (P3, grifos nossos)

Ainda houve as oficinas, rodas de conversas e ações formativas que deixaram os conhecimentos correlacionados uns com os outros, a exemplo disso, **os jogos construídos para as aulas de biologia que utilizou conceitos matemáticos, computacionais e musicais** para uma construção abundante do objeto de conhecimento escolhido. (P3, grifos nossos).

Participei de várias **rodas de conversa** e assisti **lives** gravadas no **youtube**, durante final de janeiro e fevereiro inteiro. O evento foi muito interessante, inclusive pela variedade, já que todas as matérias que fazem parte do PIBID apresentaram, e pela apresentação de **subprojetos interdisciplinares**. (S5, grifos nossos).

Além desses encontros semanais, a professora e coordenadoras do PIBID decidiram junto com os alunos que seria interessante que fizéssemos um vídeo nos apresentando e convidando os alunos a participarem das próximas atividades. O **vídeo foi feito e postado no Instagram** do PIBID da escola “Dalila Galli”. Também estamos realizando um **projeto em conjunto com a Pedagogia e uma estagiária do TISLP/UFSCar**⁶⁴ cujo fazemos vídeos semanais com **a leitura de um poema com um intérprete de sinais**. (S7, grifos nossos)

A partir dos relatos observamos a predominância das interações e do uso das redes sociais, como *facebook, instagram whatsapp, lives e youtube*. O relato do(a)

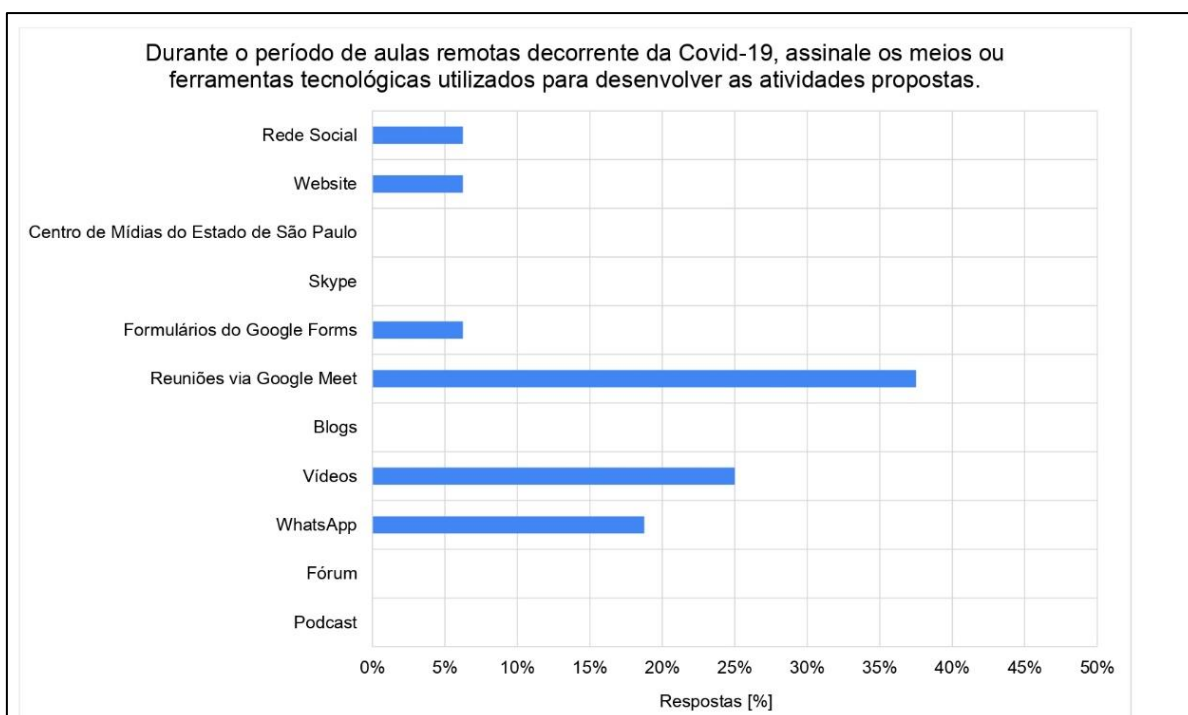
⁶⁴TILSP: curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa. A escola Professora Emeb Dalila Galli tem uma sala bilingue com intérpretes para alunos surdos.

pibidiano(a) P3 apresenta a metalinguagem como característica das reuniões considerando a elaboração de jogos no projeto interdisciplinar e múltiplas linguagens.

Destacamos no relato do(a) pibidiano(a) P7 a interpretação do poema em Libras por contemplar a inclusão em parceria com os multiletramentos e por caracterizar um diferencial nas ações do PIBID UFSCAR.

No contexto das aulas remotas, o uso das TDICs foi necessário, mesmo com lacunas formativas por parte dos docentes e pibidianos(as), como no gráfico apresentado na Figura 11 com as tecnologias digitais da informação e comunicação utilizadas para desenvolver as atividades propostas. Devemos ressaltar que, embora os licenciandos já pudessem ter conhecimento sobre o uso das TDICs, esse uso era pessoal e não voltado para as questões pedagógicas do ensino. Face a essa situação, novas aprendizagens foram construídas neste processo.

Figura 11 - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação usadas nas atividades.



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário

A partir do gráfico podemos identificar o uso dos meios ou ferramentas tecnológicas utilizadas durante a participação no programa. As alternativas são claras e representam ferramentas tecnológicas no contexto do ensino remoto, mas também de uso social comuns nos dias atuais.

O *Google Meet* foi, de longe, a ferramenta mais utilizada (6 menções), o que era esperado, dado que se tornou uma plataforma padrão para videoconferências durante a pandemia em diversas IES do país. Isso sugere que as aulas síncronas (ao vivo) foram um componente importante do ensino remoto para esses professores.

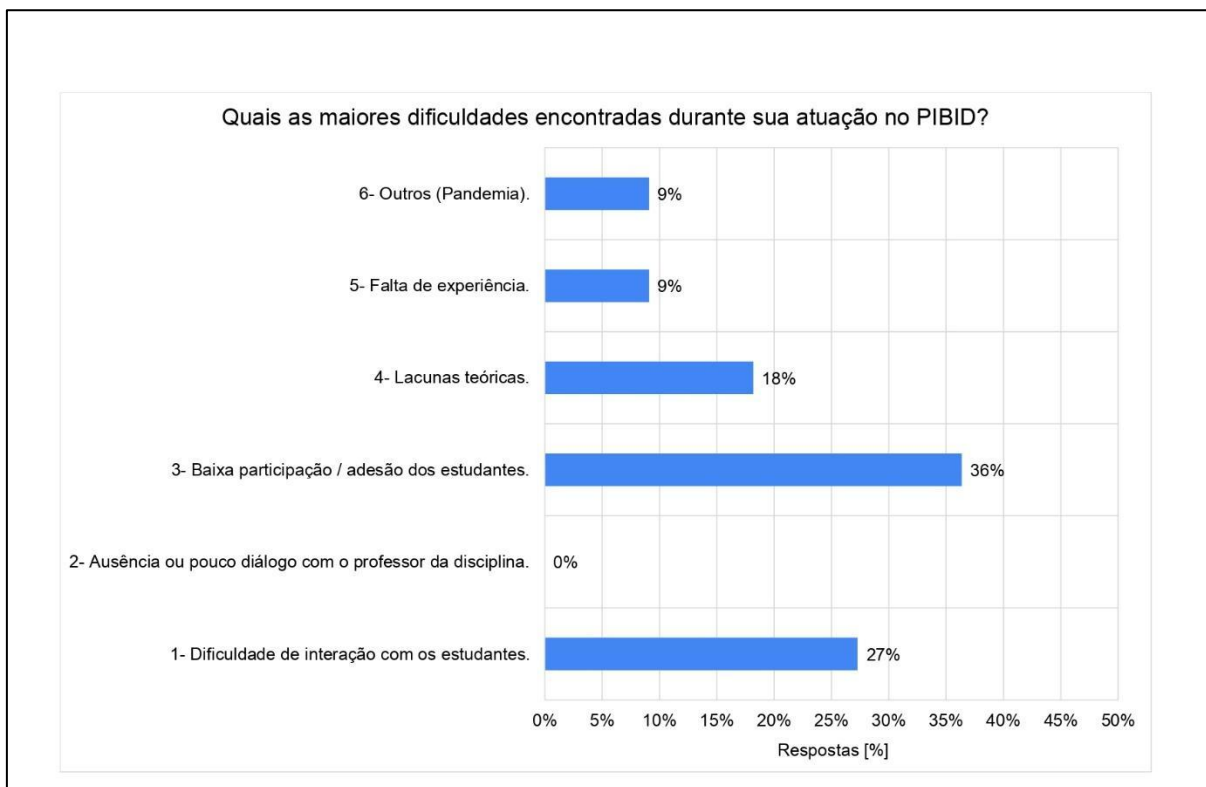
As demais opções, vídeos (4 menções) e *WhatsApp* (3 menções) também foram bastante citadas. Isso indica que provavelmente foram usados para aulas assíncronas (gravadas), materiais de apoio, tutoriais e para comunicação rápida e informal com os alunos, envio de avisos, lembretes e, possivelmente, para tirar dúvidas.

Entretanto, formulários do *Google*, *Websites* e redes sociais tiveram apenas uma menção cada. Isso não significa que sejam irrelevantes, mas sim que, neste grupo de professores, foram menos utilizados do que as outras ferramentas.

A ausência de menções a *Podcast*, Fórum, *Blogs*, *Skype* e Centro de Mídias do Estado de São Paulo revela a escolha desses sujeitos para utilizar ferramentas mais conhecidas. Podemos supor, também que essas ferramentas não eram adequadas para as necessidades desses professores naquele momento, ou talvez não tivessem conhecimento ou segurança para utilizá-las, face à falta de formação enfrentada. O repertório de registros apresentados caracteriza aprendizagens discentes em relação à docência e ao uso das TDICs no ensino.

O gráfico apresentado na Figura 11 evidencia as dificuldades enfrentadas pelos(as) pibidianos(as) durante sua participação no programa. A questão apresentada aos (às) pibidianos(as) é fechada e com múltipla escolha, permitindo que os respondentes selecionassem mais de uma alternativa. Isso é útil para identificar uma variedade de dificuldades. A inclusão da opção "Outros" é importante para capturar dificuldades não previstas nas alternativas predefinidas.

Figura 12 - Dificuldades encontradas.



Fonte: Elaboração própria a partir do questionário

As dificuldades mais citadas foram:

- a) Dificuldade de interação com os estudantes (4 menções): Este é um problema central, indicando desafios na comunicação, engajamento e estabelecimento de um relacionamento pedagógico eficaz.
- b) Baixa participação/adesão dos estudantes (5 menções): Fortemente relacionada à dificuldade de interação, sugere que muitos alunos não se envolveram plenamente nas atividades do PIBID.
- c) Pandemia (1 menção na categoria "Outros"): Embora apenas um professor tenha mencionado explicitamente a pandemia, é altamente provável que ela tenha influenciado todas as outras dificuldades. O ensino remoto emergencial imposto pela pandemia amplificou os desafios de interação, participação e, possivelmente, até mesmo a percepção de lacunas teóricas (devido à falta de experiência com o ensino online).

É importante notar a forte interconexão entre as dificuldades. A baixa participação provavelmente resultou da dificuldade de interação, e ambas foram

exacerbadas pela pandemia. As lacunas teóricas e a falta de experiência podem ter contribuído para a dificuldade de interação.

A de menção sobre a "Ausência ou pouco diálogo com o professor da disciplina" não foi selecionada por nenhum aluno, o que sugere que a comunicação com os professores e supervisores não representou uma dificuldade.

Os(as) pibidianos(as) apresentaram suas dificuldades em relação ao uso das tecnologias e contato com os alunos, como nos trechos do portfólio do P7 e P8.

Foi necessária uma busca ativa dos alunos dos sétimos anos para que houvesse uma maior participação deles em nossas reuniões. Tal busca foi muito importante para as atividades que realizamos uma vez por semana para a leitura de contos e foi realizada pela supervisora, que detinha o contato dos alunos. (P7)

Apesar do empenho dos professores, muitos alunos não conseguiam participar das atividades, seja devido a problemas de dificuldades com a internet e seu acesso, seja por não possuir recursos tecnológicos (computador, celular etc.). (P7).

Infelizmente, as aulas *online* dificultaram muito o contato com os alunos, já que, além daqueles que não tiveram recursos para participar das leituras dos contos, os alunos aparentam ter ainda mais vergonha quando devem falar pelo microfone ou ligar a câmera, fazendo com que muitos não se pronunciassem nas aulas. (P8)

Mesmo diante das dificuldades, os(as) pibidianos(as) souberam reconhecer as aprendizagens e o papel de denúncia de sua atuação, evidenciando as lacunas e rachaduras no ensino, como abordam os estudantes P3 e P8.

Com todas as dificuldades enfrentadas durante o período de pandemia, o projeto contribuiu de muitas formas com a minha carreira profissional. Entre elas, permitiu adquirir conhecimentos sobre o ensino à distância e o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem, além de demonstrar como superar certas adversidades que como futura professora da rede pública ou privada terei que enfrentar." (P1).

Com isso, o programa PIBID em meio ao afastamento das relações presenciais ainda pôde adentrar em um lugar do conhecimento de **mostrar as rachaduras do ensino remoto** em uma vivência com ele e seus recentes estudos, o que deixará os atuais licenciandos, docentes e demais participantes do programa com marcas experienciais únicas. (P3).

A partir da narrativa de P8, é possível observar o papel que os saberes curriculares e as ações formativas do programa representam para os(as) pibidianos(as).

Ademais, algo que eu achei muito interessante e muito enriquecedor, foram os estudos dirigidos. **Como há muitos textos com assuntos muito importantes e intrigantes, e, apesar de queremos ler todos, com a correria do dia a dia fica muito difícil conseguir lê-los de fato, e, com os estudos dirigidos, é uma maneira de saber (resumidamente) os assuntos tratados pelos textos**, de uma forma mais rápida e prazerosa, que é pelos nossos colegas pibidianos, que junto com a apresentação do texto, também acabam dando um pouco de suas opiniões, o que eu acho muito vantajoso para todos. (P8, grifos nossos).

No excerto do portfólio analisado, o(a) licenciando(a) P8 reúne diversos elementos sobre o atual contexto educacional universitário, em que há uma grande demanda de leituras e assuntos necessários para a formação dos futuros docentes. Os estudos dirigidos favorecem o conhecimento geral dos temas, além do espaço dialógico para leitura e troca de opiniões, situação esta que somente o PIBID possibilita. Entretanto, estes estudos devem motivadores para o posterior aprofundamento e reflexão dos conteúdos, configurando assim uma das contribuições do programa à formação docente.

Os trechos seguintes também abordam as contribuições do PIBID ao ensino da docência. A pibidiana P7 aborda importantes questões em seu portfólio, como a construção da identidade docente.

As reuniões gerais de área têm um **espaço de metalinguagem da situação contemporânea de ensino**, a atual pandemia mostrou as fissuras já existentes e também rasurou outras novas. (P7, grifos nossos).

Minha experiência no PIBID foi enriquecedora para o meu crescimento como futura professora, pois compreendi que **a educação pode passar por diversas mudanças e dificuldades ao longo do tempo, entretanto nossa vontade de ensinar e de trazer o conhecimento de maneiras diferentes pode ser possível**. Também entendi a importância da **interdisciplinaridade** através dos estudos realizados e do projeto que iniciamos. Quando nos deparamos com os limites dos nossos conhecimentos podemos nos unir para atingir um trabalho interessante com os alunos, além disso, entender que as **diferentes visões de um mesmo objeto são muito mais eficazes para a aprendizagem dos alunos**. (P7, grifos nossos).

. A preocupação em oferecer diferentes visões de um mesmo objeto aos alunos subjaz em uma perspectiva epistemológica de ensino. Para Santos (2010), a multiplicidade temporal implica em uma descentralização do pensamento ou de uma perspectiva, o que permite a emergência da pluralidade de saberes, escritas, sujeitos, teorias, métodos e epistemologias. Tais compreensões, reflexões e ressignificações só poderiam ser construídas no contexto único de vivência destes sujeitos.

Apesar da centralidade do projeto na leitura, sempre emergia as complexidades do dia a dia, consequentemente o contemporâneo e o ensino remoto, pois o projeto consistia na leitura do romance pelos próprios alunos. **E é nesse lugar onde se encontra a troca de conhecimento entre aluno e professor, retira de mim e demais licenciandos a ideia enrijecida do professor como proprietário do saber, sendo os saberes atuais como quebra e atualização frequente das verdades, e talvez a própria inexistência de uma verdade única.** (P3, grifos nossos)

A riqueza de seu relato promove muitas reflexões. O pibidiano revisitou sua trajetória enquanto estudante para desconstruir o conceito de ensino como transmissão do conhecimento. Através da narrativa, são ressignificados as aprendizagens e os saberes docentes, o que não exime o professor dos saberes necessários à docência.

Os relatos apresentados nos portfólios, assim como os enunciados das ações formativas constituem importantes dimensões sobre a formação e atuação docente.

O PIBID é muito relevante para a formação inicial dos professores, pois oferece a oportunidade de uma primeira **interação** com os alunos. Além disso, leva ao **acompanhamento da rotina do professor**, ajudando o graduando a entender como o professor trabalha. (P5)

É uma oportunidade única de efetivamente visualizar uma sala de aula, suas **particularidades e a subjetividade do aluno** em sua convivência com os demais. É interessante o processo de Alfabetização pois vejo uma grande questão de validação e a necessidade do reforço positivo. **Ressignificar o olhar para com as culturas e construir um senso crítico através da leitura é magnífico porque observamos como eles observam a sociedade e como vivenciam ela.** (P2, grifos nossos).

Para Monteiro, Fontoura e Canen (2014, p. 638), o processo de retomada das reflexões permite trazer a experiência vivida de forma ressignificada, ou seja, sob novas perspectivas e significados. Posto isto, a formação docente, inicial e continuada, no contexto do PIBID, constitui um profícuo espaço para investigação e ressignificação dos saberes docentes.

Foi uma experiência diferente de qualquer outra que eu tive, pois a pandemia mudou todo o esquema das aulas. Acredito que foi um **aprendizado pois as vivências nessa época me fizeram refletir sobre o ensino presencial/remoto e a maneira como realizar atividades e passar o conhecimento em uma situação atípica como essa.** (P7)

A reflexão é parte integrante do processo de formação profissional, em que os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados. (Monteiro; Fontoura; Canen, 2014, p. 641).

5.3 PALAVRAS DISCENTES EM DIÁLOGO

Com o intuito de adentrar nos eventos formativos realizados pelo PIBID UFSCar propomos dois caminhos para o diálogo: as palavras discentes e as palavras docentes na busca pela compreensão dos saberes docentes construídos.

Nas palavras discentes selecionamos importantes ações e enunciados dos sujeitos, como a apresentação na mesa de abertura proferida pela pibidiana, representante discente.⁶⁵ Ela destaca pontos importantes sobre a atuação no programa no período de 2020 a 2022 com foco na interdisciplinaridade e nos multiletramentos.

A pibidiana optou pelo uso da ferramenta *mentimeter*⁶⁶, com questões relativas ao PIBID. Em seguida, expôs uma nuvem de palavras com as respostas dos demais discentes. Esta ferramenta virtual apresenta características de práticas de multiletramentos, por se inserir em um meio digital, é simultânea, organiza as palavras a partir da maior incidência de respostas, cujas respostas predominantes aparecem em destaque central e com a fonte maior. As respostas foram em interface com as categorias de análise propostas e às informações coletadas nos portfólios.

Em sua apresentação, podemos articular as respostas com os dados obtidos através do questionário em relação às ferramentas utilizadas: saraus, gincana, leitura de poemas, quiz, jogos etc.

Por ser um evento que ocorreu de forma síncrona, permitiu a interação com os participantes. Na imagem da Figura 13 há uma representação das maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto, destacando-se a pouca participação dos estudantes, o pouco contato com os alunos, o desafio em chamar a atenção em relação aos conteúdos, as alterações nos cronogramas, a burocracia, a constante postagem de conteúdos, a pouca interação e ainda a agravante falta de apoio do governo, denunciadas a partir da ausência de preparo e formação docente, disponibilização de acesso igualitário a todos e o atraso no pagamento das bolsas do

⁶⁵ A representante discente é licencianda de Matemática. Apesar do recorte da pesquisa ser sobre PIBID Letras, por ser a representante de todos os discentes do PIBID UFSCar nas ações formativas, optamos por considerar sua fala pelo potencial do trabalho indisciplinar.

⁶⁶ *Mentimeter* é uma plataforma *online* que permite criar apresentações interativas, com enquetes, seções de perguntas e respostas ao vivo, e muito mais. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

A gente passou todo um edital preparando atividades para uma pessoa que a gente não conhecia.

Antigamente⁶⁷ alguns pibidianos e [alunos] da residência estavam na sala de aula, então é muito mais fácil você criar uma atividade para os alunos. Hoje não, a gente passou todo o edital, alguns de nós nem tiveram contato com os alunos de maneira virtual. A gente passou do edital preparando atividades para uma pessoa que a gente não conhecia. (Representante discente, relato na 4ª Reunião PIBID e RP- 7'00 a 7'26).

Compreendendo a heterogeneidade e pluralidade dos saberes, poderíamos analisar diversas questões sobre as instâncias do saber. A partir dos diferentes tipos de conhecimento e experiência que os professores e licenciandos constroem, como apresentadas por Tardif (2020,) destacam-se: a iminência dos saberes pedagógicos; dos saberes curriculares; dos saberes da formação profissional; dos saberes da experiência; dos saberes do conhecimento (ou saberes disciplinares) entre outras instâncias do saber, como os saberes que se referem aos conhecimentos sobre as relações sociais e políticas que afetam a educação e os saberes da cultura e da identidade dos alunos e da comunidade escolar.

Em outra passagem, a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber e a relação entre saber e trabalho a partir das experiências, evidencia as contribuições da experiência para a formação pessoal e profissional. Nota-se a indissociabilidade das dualidades do sujeito, em que o pessoal e o profissional são afetados positivamente e maneira complementar.

Mas olhando hoje para trás dos 18 meses que a gente vivenciou foram assim experiências gigantescas. Contribuíram tanto para nossa formação pessoal quanto profissional (Representante discente, relato na 4ª Reunião PIBID e RP-13:14 - 13:20).

Em outro momento, a aluna analisa a experiência e os saberes adquiridos durante o planejamento das atividades.

A gente passava horas e horas na frente do computador planejando uma atividade. Por mais que nem todas elas tenham chegado aos alunos, a gente aprendeu muito no planejamento. (Representante discente, relato na 4ª Reunião PIBID e RP-15:38 - 15:45)

⁶⁷ Ao se proferir ao tempo “antigamente”, a aluna refere-se ao período anterior à Pandemia, ou seja, um curto espaço de tempo. Ao se pensar nas questões da linguagem podemos identificar a intencionalidade e diferentes percepções de tempo para cada sujeito.

Seria impossível quantificar todas as aprendizagens vivenciadas neste período, até mesmo porque aconteceram em processos de interação entre os sujeitos com outros sujeitos e entre os indivíduos e suas próprias experiências. Trouxemos essas palavras como evidências que validam a fundamentação teórica discutida. De acordo com Rodrigues, “O professor não está pronto, ele está sempre em um processo de ser, assim,(...) no espaço-tempo do ser professor há muitos outros que o constituem.” (Rodrigues, 2011, p. 203), a formação docente é constante, contínua e compartilhada pelos outros sujeitos que participam deste processo.

Em seguida, nos dedicamos ao olhar sobre as palavras docentes, cujo diálogo neste processo de formação inicial e continuada de professores é primordial.

5.4 PALAVRAS DOCENTES EM DIÁLOGO

As palavras docentes em diálogo pretendem apresentar as representações da professora supervisora no ensejo dos eventos formativos do PIBID UFSCar.

Ao narrar o vivido, o professor não o faz como quem traz um conhecimento modelo a ser copiado, fechado em si mesmo. Ele traz o vivido para problematizá-lo, para confrontá-lo com as vozes dos autores lidos e dos colegas presentes. (...) A experiência é narrada para ser re-significada, valorada, reacentuada e para produzir um novo saber/conhecimento. (Rodrigues, 2012, p. 188).

A Professora e Supervisora⁶⁸ da escola A ocupa um lugar de fala muito importante, pois ela estabelece a ponte entre universidade e escola, entre a formação inicial e continuada. Apesar de toda experiência docente, a professora rompe com a hierarquia dos saberes e das relações de aprendizagem, reconhecendo as aprendizagens e desafios vivenciados no ensino remoto. Sua narrativa também traz o potencial de permitir a (re)significação de saberes.

Todas as inquietações, anseios e frustrações que os pibidianos e os residentes tiveram ao longo desse período, os supervisores também passaram por isso.
E nós estávamos exatamente nessa situação, porque enquanto professores não trabalhamos com ensino remoto e isso foi muito complicado para gente.

⁶⁸ 4ª Reunião institucional online do PIBID e RP da UFSCar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQdHeCnFq2E>

Tiraram nosso espaço de sala de aula, também tiraram um pouco de nós e ficamos também perdidos nesse início. (Depoimento da Professora Supervisora 1 na 4ª Reunião PIBID e RP - 30:03 - 30:41, Figura 13, grifos nossos).

Este depoimento dialoga com os estudos de Bunzen (2020), cuja palavra **aula** ganhou novos significados e circulação. Seu discurso contempla as instâncias da experiência do trabalho enquanto fundamento do saber e da própria temporalidade do saber, os quais exigiram novas posturas, novas ressignificações a partir do exercício do trabalho docente.

A própria noção de aula e seus significados foram ampliados e ressignificados. A partir desta premissa, podemos também repensar nos saberes docentes, seus novos contornos e matizes. Bunzen (2020, p. 25) define que “a ‘aula’ passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas”. Suas palavras encontram respaldo nas sábias e recorrentes palavras de Geraldi (2015), que considera a aula de língua materna como um acontecimento.

Na mesa de encerramento, a docente enumera as contribuições do PIBID para a prática e formação docente, sendo elas: a reflexão sobre as práticas pedagógicas; a percepção das particularidades dos alunos; a aprendizagem recíproca supervisor-licenciando e licenciando-supervisor; a atualização de teorias e metodologias; leituras de artigos e documentos; a reflexão sobre a educação atual; a redução da distância entre o ensino superior e o ensino básico: Universidade e escola/ Teoria e Prática; o auxílio constante e inovador quanto ao uso das tecnologias e o desejo de voltar à universidade através dos cursos de extensão e o ingresso no mestrado.

Observamos a contemplação do edital do programa permeado por toda subjetividade e singularidades da docente. Além de contemplar as exigências do edital, a narrativa de suas próprias experiências e trajetória docente legitimam a pluralidade e diversidade dos saberes, tecendo outros fios desta complexa teia discursiva. (Rodrigues, 2012, p. 208).

De acordo com Tardif (2020), o saber profissional do professor comporta um componente ético e um componente emocional. As situações docentes relatadas são representativas de ambos os aspectos.

Os três relatos seguintes também pertencem à fala da professora Supervisora A na 4ª Reunião Geral PIBID-RP UFSCar. A docente atua na Escola A⁶⁹ como professora de Língua Portuguesa e professora supervisora do PIBID Letras na mesma unidade escolar.

Relato I: Aprendizagem recíproca

Essa **aprendizagem recíproca de supervisor- licenciando e licenciando-supervisor** foi muito importante para nós, porque **nós aprendemos muito**⁷⁰ com os licenciandos, principalmente no quesito **informática e aulas virtuais**. Mesmos professores mais jovens e que já estão acostumados a lidar com esse tipo de metodologia, nós não nascemos com o celular na mão, nem com a internet, então foi um pouco complicado para entendermos como era esse funcionamento. E essa troca foi muito importante, porque esse pessoal mais jovem que está totalmente ligado e conectado, puderam nos pode auxiliar muito nesse momento. (Depoimento da Professora Supervisora A na 4ª Reunião PIBID e RP -31:37 - 32:17)

Relato II: O papel da formação continuada

E foi através das leituras de artigos e documentos que foram realizadas entre os grupos de área nos efeitos de formação do PIBID, então a gente pode compartilhar muito dessa **atualização na nossa prática docente**. (Depoimento da Professora Supervisora A na 4ª Reunião PIBID e RP - 33:02 - 33:16).

E isso **despertou inclusive o interesse em vários supervisores a fazer outros cursos, participar mais da formação universitária**, até mesmo o desejo por fazer **mestrado**, e aí eu me incluo também nesse lugar, depois de 20 anos de formada eu também voltei para a universidade. (Depoimento da Professora Supervisora A na 4ª Reunião PIBID e RP - 33:45 - 34:02).

Relato III: Potencial reflexivo

Todas essas **contribuições então nos fizeram** pensar refletir sobre a nossa prática docente e o quanto esses programas como o PIBID e o Residência tem sido importantes para **estimular, para reanimar muitas vezes a nossa profissão** que já anda tão cansada, tão *desgastada*.⁷¹ (Depoimento da Professora Supervisora A na 4ª Reunião PIBID e RP - 34:08 - 34:34)

⁶⁹ A escola municipal A localiza-se na região sudeste da cidade de São Carlos. A escola tem 33 anos desde sua fundação e atende alunos desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 9º ano do Ensino Fundamental e as turmas de Eja (Educação de Jovens e Adultos).

⁷⁰ O enunciado “nós aprendemos muito” será retomado em diversos momentos do texto, pois representa um posicionamento importante da docente e pelo potencial iminente de análise.

⁷¹ No relato da Supervisora A há uma crítica à atual condição do exercício da docência, explicitada nas palavras desgastada, cansada, reanimar. Este é mais um dos exemplos da urgência de políticas públicas que olhem para a saúde dos professores.

Os relatos foram apresentados em um contexto remoto de interação e com fins acadêmicos em que destacamos as principais aprendizagens e indícios de uma ressignificação dos saberes docentes, como a aprendizagem recíproca, a aprendizagem sobre a informática e tecnologias, o despertar do interesse pelos estudos e formação continuada, a oportunidade de refletir sobre a prática docente e, por último, o estímulo para continuar na jornada muitas vezes já tão desgastada.

Os relatos da Supervisora A foram muito importantes para compor parte de nossas interpretações. Um dos diferenciais do programa é a articulação entre formação inicial e continuada, elencada pela docente em várias situações deste intercâmbio. Ao refletir sobre o incentivo para continuar os estudos e ingressar na pós-graduação, acreditamos na influência do programa, dos sujeitos e do ambiente acadêmico por permitir outros caminhos formativos. Mas gostaríamos de ressaltar que este não é o único caminho formativo de prestígio.

Nóvoa (2012) aborda em seu texto a importância de devolver a formação de professores aos professores. De acordo com as ideias do autor, a formação de professores feita por professores contribui também para que aconteça dentro da profissão e não longe do contexto real escolar. Portanto, a experiência da docente e suas vivências na escola têm prestígio equivalente aos cursos de pós-graduação que, na realidade, todos os docentes deveriam ter o direito e a oportunidade de cursar. Outra consideração a este respeito é a necessidade de uma escuta atenta às demandas dos professores - em especial, nas formações continuadas.

O enunciado *“nós aprendemos muito”* caracteriza o ponto de partida e o ponto de chegada desta pesquisa, pois é desejável em nossa perspectiva ter uma escola que seja espaço formativo plural, diverso e que permita o aprendizado de todos os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese “Saberes docentes construídos e ressignificados por professoras e pibidianos(as) de Letras da Universidade Federal de São Carlos” teve como objetivo evidenciar que os saberes docentes são construídos a todo momento, mesmo diante os desafios e acentuar o impacto do PIBID na ressignificação dos saberes docentes.

Outros saberes poderiam ser construídos pelos professores neste processo, no entanto, cada contexto é único para a construção e ressignificação dos saberes. O PIBID tem um valor inestimável e reverbera sua potência. Diversas forças motrizes irão existir para a construção e/ou ressignificação dos saberes, no entanto, o PIBID oferece as condições para essa ressignificação de um modo único, colaborativo, ético e humanizado.

As análises apresentadas nesta tese pretenderam contribuir com os estudos e reflexões acerca dos saberes docentes no Brasil, outrossim, refletir sobre o contexto pandêmico que se revelou como um marco histórico considerando o caráter único deste acontecimento mundial.

“Nós aprendemos muito”, declaração da Professora Supervisora A, foi o ponto de partida e o ponto de chegada desta pesquisa, em que nos dedicamos a olhar com respeito às aprendizagens das docentes e dos(as) pibidianos(as), sujeitos participantes neste contexto.

As pesquisas e ações do PIBID da área de Letras têm desdobramentos significativos no ensino, assim como promovem o diálogo entre a formação inicial e continuada e fomentam as pesquisas no país.

Ao revisitar os objetivos desta tese, concluímos que foi possível evidenciar como as professoras e os(as) pibidianos(as) construíram e/ou ressignificaram os saberes docentes. A partir da concepção de saberes docentes de Tardif, reafirmamos que não nos referimos apenas aos saberes curriculares, mas sobretudo, aos saberes experienciais, disciplinares e os saberes da formação profissional para o magistério.

Outros saberes poderiam ser construídos pelos professores neste processo, no entanto, cada contexto é único para a construção e ressignificação dos saberes.

O processo de aprendizagem é complexo e subjetivo, envolve aprender, refletir, aprimorar e construir os saberes. Neste bojo, não podemos apenas pontuar

momentos específicos que evidenciem determinada aprendizagem, pois é importante considerar o contexto e os desdobramentos destes processos contínuos.

Costa (2019), ao propor o conceito de saber de imersão, investiga os saberes originados dentro do programa PIBID. A partir desta lente, compreendemos que alguns saberes são construídos apenas através de determinadas experiências, enquanto outros saberes podem ser ressignificados e superados. Em outras palavras, os saberes são construídos a todo momento, principalmente no contexto de interação na esfera escolar. Mas, ao propor a compreensão da ressignificação desses saberes, propomos a identificação de um saber especial, que exige um trabalho de elaboração e reelaboração de algo até então já conhecido. Um saber ressignificado, comporta, portanto, uma dimensão maior, a dimensão de um novo saber a partir de outros saberes anteriores. Não se trata de uma hierarquia dos saberes, mas a defesa da potência da ressignificação, tão cara aos professores.

Considerando a pluralidade e não linearidade das experiências, o contexto do ensino remoto emergencial possibilitou aos docentes alterar, inovar, aprender, reinventar as práticas pedagógicas, o que ocasionou a ressignificação dos saberes docentes experienciais. Existem elementos que atravessam os saberes construídos e que só o PIBID pode proporcionar, portanto, não seriam os mesmos saberes em contextos diferentes.

A pesquisa não se faz na escola, tampouco exclusivamente para a escola, posto isto, a pesquisa educacional se efetiva com a escola através das parcerias, possibilidades e ressignificações.

Para além das análises produzidas, não podemos deixar de enaltecer a riqueza dos trabalhos pedagógicos realizados pelos docentes e discentes no contexto das aulas remotas em articulação com as ações formativas do PIBID UFSCar, mesmo diante de tantas adversidades.

A análise das entrevistas, *lives* e narrativas se propôs a evidenciar os caminhos trilhados pelas docentes e pibidianos(as) para a construção e ressignificação dos saberes face às situações de ensino vivenciadas.

Destarte, diante a multiplicidade, diversidade e singularidade dos saberes, foram elencados três eixos norteadores para as análises, todavia, cientes de que uma mesma aprendizagem pode dialogar com os demais eixos, dada a pluralidade dos saberes. Assim, os eixos analisados foram: Eixo I, composto pelas narrativas construídas sobre a construção dos saberes docentes; o Eixo II, contemplou as

práticas do ensino de língua portuguesa e o Eixo III, apresentou os desafios e aprendizagens vivenciadas pelas docentes e pibidianos(as) de Letras.

A pandemia nos levou a revisitar vários conceitos, concepções de ensino e aprendizagem, repensar e propor novas práticas docentes. Para Nunes (2001, p. 38), “o saber [docente] é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência”.

Diante das contribuições do PIBID para a prática e formação docente resumimos as principais inferências apresentadas no decorrer do texto/pesquisa, como a reflexão sobre as práticas pedagógicas; a percepção das particularidades dos alunos; a aprendizagem recíproca supervisora-licenciando(as) e licenciando(a)-supervisora; a atualização de teorias e metodologias; leituras de artigos e documentos; a reflexão sobre a educação atual; a redução da distância entre o ensino superior e o ensino básico e o auxílio constante e inovador quanto ao uso das tecnologias.

Não obstante, entre os saberes, devemos considerar também as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, como a dificuldade em preparar aulas sem conhecimento prévio dos alunos. Estes apontamentos dizem respeito aos saberes humanos a respeito de seres humanos, apontado tanto pelos(as) pibidianos(as), quanto pelas docentes. Ou seja, conhecer os alunos é uma prioridade para os professores e futuros professores.

As alterações de tempo e espaço também foram apontadas como um desafio por todos, em que afirmaram sentir-se deslocados por se ausentarem da escola, do espaço escolar físico. O anseio dos(as) pibidianos(as) por atuarem futuramente na escola também fortalece a relação e as representações sociais entre docência e espaço escolar físico.

Dentre o leque das dificuldades, o uso das tecnologias também foi desafiador. Apesar do grande potencial das TDICs, a ausência de formação prévia dos docentes evidenciou as lacunas e dificuldades de atuação para os professores. Este tema merece maior aprofundamento em pesquisas futuras com propósito de investigar se houve o investimento de formação continuada voltada aos professores para o uso das TDICs e se tais práticas continuam sendo implementadas nas escolas após o retorno das aulas presenciais. Sugere-se ainda analisar as grades curriculares dos cursos das licenciaturas para observar o potencial formativo do uso das TDICs desde o início da formação docente.

A pouca interação e a ausência de apoio financeiro, como a não disponibilização de suporte aos estudantes e professores tornou-se um agravante no processo de ensino aprendizagem, além de aumentar o abismo entre as discrepâncias sociais e educacionais. Este é um dado que deverá ser analisado futuramente para avaliar os prejuízos educacionais deste período para inúmeros estudantes.

Apesar de toda dedicação, sabemos das lacunas que merecem um olhar mais cuidadoso em pesquisas futuras, como a necessidade de aprofundar a voz e o papel das professoras supervisoras.

Seria interessante investigar quais pibidianos(as) seguiram o caminho docente. Qual seria o mapeamento das contribuições do PIBID após a conclusão dos cursos. Quantos alunos continuam fazendo pesquisa, o quanto o programa devolve esse investimento à sociedade, ou seja, quantos licenciandos atuam na educação pública? Reafirma-se, assim, a necessidade de incentivo à pesquisa e à docência em nosso país.

Não tivemos como intenção minimizar as dificuldades e desafios enfrentados pelas docentes e pibidianos(as) no contexto do ERE, tampouco considerar que todas as lacunas foram superadas ou ressignificadas, mas apresentar registros reais do potencial e da importância do professor neste processo de construção dos saberes, como a aprendizagem recíproca, o papel da formação continuada e o próprio potencial reflexivo da docência.

A pandemia exigiu repensar o quê e como ensinar, deste modo, os saberes a serem ensinados sofrem mudanças com o passar dos tempos.

Em consonância com as sábias palavras, Nóvoa afirma que:

Pessoalmente prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. (Nóvoa, 2012, p.15)

Essa definição de Nóvoa cai como uma luva aos dilemas, enfrentamentos e aprendizagens de todos durante o contexto educacional analisado. As professoras e os(as) pibidianos(as) transformaram seus saberes docentes e conhecimentos prévios em respostas ao contexto, às aprendizagens e aos desafios impostos. A ressignificação surgiu de forma responsiva e coletiva, tanto no âmbito pessoal, quanto na pluralidade dos saberes docentes. Diante dos desafios e da complexidade da

esfera escolar, o professor vê a necessidade de se reelaborar e ressignificar os saberes que delineiam sua docência.

Nas entrelinhas do poeta Manoel de Barros, procuramos compreender os vazios: pedagógicos, curriculares e experienciais. E entre tantos vazios, os professores e licenciandos se dedicaram à consolidação de práticas de ensino, assumiram o protagonismo da docência, legitimaram o potencial social, político e formativo do PIBID e demonstraram como trilhar caminhos possíveis para a construção e ressignificação dos saberes.

Devemos ressaltar também o importante papel do PIBID enquanto um programa de referência na formação inicial e continuada dos professores, entretanto, ainda é necessário lutar por sua ampliação, permanência e implementação enquanto uma política pública nacional tentando minimizar suas fragilidades, evitando descontinuidades ao longo dos anos.

De acordo com Gatti, reconhecemos o potencial do programa, todavia os desafios enfrentados apontam para uma situação antagônica de ampliação e legislação.

É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas. Porém, observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas. (Gatti *et al*, 2019, p 51).

O PIBID deveria ser transformado em uma política de formação de professores, pois seu fortalecimento e ampliação representam também a valorização da identidade docente.

As possibilidades de análise não se esgotam nestas páginas, considerando que as marcas deixadas pela pandemia ainda ecoam em nosso sistema de ensino e, sobretudo, que as singularidades dos sujeitos lhes permitem novas significações.

Assim como a professora e pesquisadora Ludmila Andrade, esta pesquisa teve a pretensão de contribuir com outros docentes, legitimando as vozes de muitos professores que participaram de nossa trajetória e que são os protagonistas de nossas escolas.

(...) que eu cite professores sendo citados por professores, que os diálogos entre os pares sejam meu objeto de leitura (Apud Professores et ali), quero assim citá-los, o seu coletivo de docentes, não apenas como meus sujeitos de pesquisa, mas como autores de suas escritas em um discurso profissional. (Andrade, 2015, p. 30).

Uma das funções da pesquisa acadêmica é a devolutiva à sociedade. Desta forma, procuramos contribuir com a apresentação de um contexto educacional específico, propondo reflexões sobre as aprendizagens e desafios enfrentados.

Enquanto aluna e professora de escola pública, acredito no poder transformador da educação e na necessidade de incentivo a trabalhos que divulguem e valorizem as práticas docentes.

Aprendemos muito durante esta travessia, foram quatro anos dedicados ao estudo e escrita acadêmica sobre o PIBID, um programa que já completou mais de uma década de referência em nossa formação. Assim como nos fala o poeta Manoel de Barros, procuramos encontrar beleza nos vazios, preenchidos pelas linguagens e por todo potencial (infinito, na poesia; mas contínuo em nossa trajetória) de ressignificações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maycon Silva.; SANTOS, Leonor Wernek (org). O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**. Dezembro/2019; Ano IV, p. 360 a 394. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/31216-81566-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/31216-81566-3-PB%20(1).pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2022.

ANDRADE, Ludmila Thomé D. As possíveis alfabetizações (entre Universidade e Escola) pela visão dos docentes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 15-31, jan./jun. 2015 16

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. **Entrevista concedida à Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Disponível em.: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143> Acesso em fevereiro de 2023.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin.). **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya Brasil, 2011

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: abril de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n. 38, de 20 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em.: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em 10 de julho de 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educação-basica/capes.pibid/relatórios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência** – Portaria CAPES no.96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria_09

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre a atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7>

BUNZEN, Clécio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no Projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo, 2020.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. PIBID. Edital CAPES nº 7/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. PIBID. Edital CAPES nº 2/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>

CARDILI, Wuendy Fernanda. **A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CORRÊA, Hércules Toledo. Ensino remoto emergencial. In: CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 67-136.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11256>.

CURCINO, Luzmara. **O que se ensina quando se ensina a ler: discursos sobre a leitura e sua incidência sobre as práticas de ensino e de formação dos sujeitos**

em nossa sociedade – Uma entrevista com Luzmara Curcino. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 648–663, 2019.

DIAS, Maria Heloísa Martins, Espaço e linguagem na poesia de Manoel de Barros: uma constante (des)aprendizagem. **ANTARES**, nº 1. Jan-jun 2009.

FCC - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/81ec900>. Acesso em 09 de abril de 2021

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como "terceiro espaço" de formação. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2014, vol.14, n.42, pp.415-434. ISSN 1981-416X.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas**, n. 22, p. 9-39, Jan./Jun. 1992. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/2749>

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17 - 43, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC; v. 29).

GATTI, Bernardete Angelina *et. al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em abril de 2023.

GATTI, Bernardete Angelina Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In.: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: a s licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013 a fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em maio de 2023.

GERALDI, João. Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GERALDI, João. Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João. Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel ; SILVEIRA, Denise. Tolfo. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série – Educação à Distância).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

GREGOLIN, Isadora. Processo de Formação de Professores de Línguas com uso de Portfólio: Experiências do PIBID-Letras da UFSCar. In: _____. **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookpibidufscar-1.pdf>. Acesso em abril de 2021.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia (Orgs.). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LANDIN, Rita de Cassia De Souza. **Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15241>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

LEME, Josi Carolina da Silva. **Residência Pedagógica / Pedagogia: uma análise das relações entre os sujeitos participantes**. 2023. 159 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP. Biblioteca Depositária: BCo, 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOLINO, Taís Quevedo.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dKxYWWPwspVK7trfnJyNBYq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em julho de 2020.

MATEUS, Eliane.; EL-KADRI, Michele Salles.; SILVA, Kleber Aparecido (Org.). **Experiências de formação de professores de língua e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita-Lopes, I. P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: parábola editorial, 2006.

MONTEIRO, Filomena.; FONTOURA, Helena; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, maio/ago. 2014.

MONTEIRO, Maria Iolanda. Apontamentos sobre mídias, comunicação e formação infanto-juvenil. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber; VELOSO, Braian (org.). **Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: proposições sobre mídias, redes e inclusão**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MONTEIRO, Maria Iolanda; CARDILI, Wuendy Fernanda. PIBID de Letras Língua portuguesa: Uma trajetória de desafios e possibilidades in: MONTEIRO, Maria Iolanda (org). **Políticas Públicas de Formação Docente: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992, pp.13-43.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, CÉLIA. Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educ. Soc.** 22 (74) • 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

PANIAGO, Rosenilde.; SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no PIBID: Possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771- 774 792, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/58411>. Acesso em 23 de fevereiro de 2021.

PEREIRA, Bárbara; SILVA, Danilo; FILHO, Lourival. EU TEXTO, LOGO EXISTO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM (TRANS)FORMA(ÇÃO). In: Giovani, Fabiana (org). **O texto na alfabetização**. 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2024

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura(org.). **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação [online]. 2005 https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital. In: Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane H. R. & MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola**: Reflexões no Projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo, 2020. Secretaria da Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. MEC; SEB; BNCC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaoфин

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por que estudar políticas educacionais. In: _____. (org). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. (2017). **Memórias sobre o Pibid: concepções, criação e dinâmica de funcionamento**. Crítica Educativa, 3(2), 50–62. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.215>.

SOUZA, Celina. A introdução em políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIGRE, Diana Martins. **Trajetória e potencial formativo do Pibid**: Análise dos editais de 2007 a 2020. E-book VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85137>. Acesso em: 05/2023.

UFSCAR. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA–PIBID. Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores. Projeto institucional. São Carlos: UFSCar, 2011. Disponível em: <http://www.pibid.ufscar.br/>. Acesso em 15 dezembro de 2021.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. COVID-19 Educational Disruption and response. UNESCO Website [22/05/2020]. Disponível em: <http://abre.ai/bgvO>. Acesso em: mai. de 2020.

APÊNDICE 1

TCLE Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E OS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO

Eu, Wuendy Fernanda Cardili, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O PIBID de Língua Portuguesa: as concepções de linguagem e os desdobramentos no ensino” orientada pela Prof.^a Dr^a Maria Iolanda Monteiro.

O projeto se constitui de um estudo sobre o PIBID enquanto uma importante política pública, o qual faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as escolas estaduais e municipais de educação básica e ensino médio.

O interesse pela pesquisa na área do PIBID Letras apresenta-se como um espaço para o diálogo entre as repercussões do ensino de Língua Portuguesa para a educação básica. Partindo deste pressuposto, pretendo investigar qual é o papel do PIBID Letras na educação, ou seja, quais são as possíveis contribuições do PIBID Letras para as escolas.

Portanto, a proposta deste estudo é investigar e compreender, por meio de questionários semiestruturados, qual o papel do PIBID Letras nas escolas e qual a concepção de ensino de língua portuguesa presente. Como ação complementar, pretende-se traçar um panorama a respeito da formação e atuação docente no cenário educacional brasileiro.

Você foi selecionado (a) por ser coordenador (a) da área de Letras da IES; ou supervisor (a) do PIBID Letras nas escolas de educação básica; ou professor (a) da educação básica e que em algum momento tenha recebido licenciandos (as) de Letras

participante do PIBID em sua sala de aula; ou aluno (a) da graduação em Letras participante do PIBID como bolsista ou voluntário (a).

Posto isso, você será convidado(a) a responder a um questionário semiestruturado através de ferramentas digitais, o qual se organiza em itens gerais sobre o tema abordado na pesquisa: 1) Identificação do participante e seu papel de atuação no PIBID; 2) Formação e/ ou atuação docente; 3) O papel do PIBID na escola: compreendendo uma avaliação sobre o programa; 4) Concepções de ensino de língua portuguesa e 5) Possível repercussão a partir da participação no programa na formação acadêmica ou docente.

Considerando o atual contexto da pandemia COVID-19, os questionários serão aplicados virtualmente e realizados através de plataformas digitais. Serão apresentadas questões de múltipla escolha e dissertativas via GoogleForm, as quais demandarão um tempo aproximado de 30 a 45 minutos para resposta.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar alterações físicas, psicológicas e sociais causadas por alguma pergunta, o constrangimento e insegurança em não saber ou não querer responder alguma questão, cansaço, aborrecimento, alterações na autoestima e o medo do risco de quebra de sigilo, assim como o temor ao expor suas concepções e sofrer algum julgamento pelos pares.

Diante dessas situações, é garantida a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedoras, podendo interromper a participação na pesquisa a qualquer momento.

Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer como a contribuição no processo de formação profissional do(a) participante ao convidá-lo(a) a refletir sobre a sua prática, podendo sensibilizá-lo(a) sobre a importância de conhecer as políticas públicas educacionais, assim como ajudá-lo(a) a ressignificar algumas concepções durante esse exercício de revisitar e historicizar a sua trajetória. Também se destaca como um benefício a consciência de estar contribuindo para o avanço nas fronteiras do conhecimento na área da Educação.

Embora seja muito importante poder contar com sua participação, reiteramos que ela não é obrigatória, mas voluntária. Esclarecemos que não haverá custos financeiros e/ou materiais por participar da pesquisa, nem haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Todavia, há a garantia de ressarcimento das despesas

decorrentes, por exemplo, pelo custeio de gastos com dados móveis decorrentes de sua participação na pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará prejuízo profissional algum, seja em relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Se em algum momento você parar de responder os contatos estabelecidos entenderemos que você desistiu de sua participação. Além disso, caso você sofra algum dano em função de sua participação, terá direito, mediante comprovação, a indenização conforme previsto no Art. 19 “§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.” (Resolução CNS nº 510/2016).

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão escolhidos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

De acordo com as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual apenas a pesquisadora e orientadora terão acesso às informações e, logo após a coleta de dados, será realizado o download para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada. Além disso, eles serão apresentados às escolas que desenvolvem o Projeto PIBID Letras, tanto por meio da própria tese construída, quanto por apresentações da pesquisadora via “lives” (caráter virtual). Os resultados também poderão ser divulgados por meio de publicações em periódicos acadêmicos, livros ou comunicações em eventos científicos, mantendo os procedimentos de preservação da sua identidade.

O(a) senhor(a) ao aceitar participar da pesquisa irá: 1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. 2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 a 45 minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do

questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira como preferir, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, na qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico:

cephumanos@ufscar.br

Desta forma, ciente e de acordo com o que me foi exposto neste Termo pela pesquisadora, eu, _____, portador(a) do RG nº _____, inscrito(a) no CPF nº _____, Telefone () _____, e-mail: _____, declaro, assinando em duas vias e ficando com uma delas, que: 1) Estou informado(a) e esclarecido(a) acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa; 2) Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo, sendo qualquer material envolvido de acesso restrito aos pesquisadores; este sigilo será mantido mesmo em eventuais divulgações para fins científicos; 3) Entendo que poderei desistir de minha participação a qualquer momento, sem nenhum ônus.

APÊNDICE 2

O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E OS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Roteiro de Entrevista com as professoras supervisoras

1. Nome
2. Localidade
3. Formação inicial (Curso, instituição, ano de conclusão).
4. Formação continuada principal (Curso, instituição, ano de conclusão).
5. Há quanto tempo leciona como professor (a) de língua de portuguesa?
6. Há quanto tempo atua como supervisor (a) do PIBID de Letras?
7. Qual o seu papel enquanto professor (a) supervisor (a) do PIBID no planejamento das atividades realizadas?
8. Quais os temas mais recorrentes trabalhados com o PIBID? Quem escolhe estes temas? Qual o critério de escolha?
9. Você participa da elaboração das atividades desenvolvidas pelos pibidianos? De que maneira?
10. Enquanto professor de Língua Portuguesa, quais conhecimentos considera como pré-requisitos essenciais aos alunos ingressantes do 6º ano?
11. E quais são as maiores dificuldades observadas nos alunos ao iniciarem o Ensino Fundamental II?
12. Como você observa a relação dos professores de sua escola com os pibidianos?
13. Você considera seu papel como um co-formador(a) de licenciandos e futuros professores? Por quê?
14. O PIBID trouxe alguma contribuição para a sua formação/ atuação docente? Por quê?
15. Qual sua avaliação sobre o PIBID?
16. Quais as principais dificuldades encontradas durante a participação no programa?
17. Como foi o PIBID na pandemia? Trouxe contribuições para o trabalho presencial?
18. Como foi o ensino de Língua Portuguesa na pandemia? Quais os principais temas?
19. Comentário livre

APÊNDICE 3

O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E OS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Roteiro de Entrevista com a Professora Coordenadora de Área

1. Nome
3. Localidade
4. IES de atuação
5. Formação
6. Experiência docente
7. Área de atuação na IES
8. Há quanto atua como professor na IES?
9. Há quanto atua como coordenador (a) do subprojeto do PIBID Letras?
11. Em que consiste o trabalho do coordenador do PIBID Letras?
12. O PIBID Letras é desenvolvido em sua IES em parceria com outra(s) área(s) de ensino? Quais?
13. Sua atuação enquanto coordenador do PIBID Letras tem desdobramentos em seu trabalho como pesquisador?
14. Como observa as ações do PIBID na IES?
15. Há contribuições do PIBID para a sua atuação docente?
16. Em seu ponto de vista, qual a influência do PIBID na formação dos futuros professores de língua portuguesa?
17. Como você avalia o seu papel enquanto docente e coordenador na formação de futuros professores?
18. Como é o diálogo com as escolas, supervisores e demais professores?
21. Quais as principais dificuldades encontradas durante a participação no programa?
23. O PIBID trouxe alguma contribuição para a sua formação/ atuação docente? Por quê?
25. O que seria o ideal para a formação de um professor de língua portuguesa?
26. Quais conteúdos e habilidades essenciais para os alunos ingressantes do 6º ano?

APÊNDICE 4

PESQUISA DE DOUTORADO DESTINADA AOS ESTUDANDES DE LETRAS PARTICIPANTES DO PIBID

CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA DE DOUTORADO INTITULADA "O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E OS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO"

Questionário

1. IDENTIFICAÇÃO (Nome completo - O nome do participante será mantido em sigilo.) *
2. Qual a sua idade?
3. A qual instituição de Ensino Superior pertence?
4. Em qual período do curso você se encontra atualmente?
5. Em qual período do curso você se encontrava durante a participação no PIBID?
6. FORMAÇÃO: O curso de Letras é sua primeira graduação?
7. Caso a resposta anterior seja **não**, qual sua outra formação?
8. Quais as turmas de atuação no PIBID-Letras referente ao edital 2018 a 2020, período das aulas remotas?
9. Quais as turmas de atuação no PIBID-Letras referente ao edital 2020 a 2022?
10. Você foi (ou atualmente é) bolsista no Programa?
11. Em uma escala de 1 a 10, onde 1 representa muito pouco e 10 representa grande relevância, avalie as contribuições do professor da unidade escolar para a sua futura atuação docente.
12. Em uma escala de 1 a 10, onde 1 representa muito pouco e 10 representa grande relevância, avalie a contribuição de sua participação no PIBID para a sua futura atuação docente.
13. Quais as maiores dificuldades encontradas durante sua atuação no PIBID?
 - () dificuldade de interação com os estudantes
 - () ausência ou pouco diálogo com o professor da disciplina
 - () baixa participação/ adesão dos estudantes
 - () lacunas teóricas
 - () falta de experiência
 - () Outro:
14. Durante sua participação até o momento, quais os temas/ assuntos mais recorrentes abordados nas aulas de Língua Portuguesa?
 Durante o período de aulas remotas decorrente da Covid-19, assinale os meios ou ferramentas tecnológicas utilizados para desenvolver as atividades propostas:
 - () podcast
 - () fórum
 - () whatsapp
 - () vídeos
 - () sites
 - () blogs
 - () reuniões via Google meet

- ☐) formulários do Google Forms
- ☐) Skype
- ☐) Centro de Mídias do Estado de São Paulo
- ☐) Outro:

15. Durante o período de aulas remotas decorrente da Covid-19, assinale os meios e ferramentas tecnológicas utilizadas pelos alunos na realização das atividades propostas:

- ☐) gravação de podcast
- ☐) participação de fóruns de debate
- ☐) gravação de vídeos
- ☐) criação de canal no youtube
- ☐) elaboração de sites, blogs,
- ☐) elaboração de games
- ☐) Outro:

16. No período anterior às aulas remotas, esses recursos tecnológicos eram utilizados?

17. No período posterior à pandemia, os recursos tecnológicos e/ou ferramentas digitais continuaram sendo utilizados?

18. Quais recursos tecnológicos são usados nas aulas atualmente?

19. Caso deseje, deixe um comentário sobre o PIBID Letras.

20. Caso tenha interesse em receber os resultados desta pesquisa, por favor, deixe seu e-mail.

APÊNDICE 5

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIAL Nº 114, DE 6 DE AGOSTO DE 2020

Estabelece cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo art. 2º, § 2º e § 4º da Lei nº 8.405 de 05 de janeiro de 1992, e pela combinação do art. 2º, § 1º, inciso IV com o art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, e

CONSIDERANDO o período de atenção e cuidados frente à Pandemia da COVID-19 que tem interferido no cotidiano de trabalho das secretarias de educação, das escolas, das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Capes, e

CONSIDERANDO o constante dos autos dos processos nº 23038.018770/2019- 03 e nº 23038.018672/2019-68, resolve:

Art. 1º Estabelecer o cronograma estendido para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na forma do artigo 2º, garantida a vigência de 18 meses.

Art. 2º Em razão das atuais restrições impostas pela Pandemia da COVID-19, os projetos institucionais de Residência Pedagógica e de Iniciação à Docência deverão atender aos seguintes prazos e procedimentos:

I - No que se refere ao início das atividades do Projeto Institucional:

- a) As Instituições de Ensino Superior poderão iniciar o Projeto Institucional em um dos quatro períodos listados a seguir:

Período de Implantação Vigência.

De 01 a 16 de outubro de 2020 com encerramento das atividades em março de 2022.

De 03 a 16 de novembro de 2020 com encerramento das atividades em abril de 2022.

b) A data escolhida para o início das atividades deverá ser informada à Capes por meio de ofício, assinado pelo Coordenador Institucional, e determinará o início da vigência de 18 meses do projeto da IES, devendo-se informar, se for o caso, a opção pelas atividades remotas, enquanto persistir a situação de emergência pública em função da Covid-19.

c) Não será permitido que os subprojetos iniciem suas atividades em datas distintas, inclusive no que se refere às IES multicampi.

d) Os projetos que não forem implementados até o dia 16 de novembro de 2020 serão automaticamente cancelados e as cotas ociosas serão devolvidas à Capes.

II - No que se refere ao ajuste de cotas no sistema:

a) O ajuste das cotas recebidas pela IES será realizado pelo Coordenador Institucional na Plataforma EB (eb.capes.gov.br).

b) O Coordenador Institucional poderá excluir do sistema os subprojetos que não serão implementados.

c) Não será permitida a inclusão de novas áreas que não foram apresentadas no Projeto Institucional.

Art. 3º Para viabilizar o atendimento de um maior número de áreas, dentre aquelas já previstas no Projeto Institucional, os núcleos poderão ser fracionados em grupos com 8, 16 ou 24 licenciandos, conforme o quadro a seguir:

Para cada grupo de 24 cotas aprovadas, atender até 3 áreas				
Situação	Quantidade de áreas contempladas	Residentes-discentes no núcleo	Preceptores-Supervisores	Docentes Orientadores-Coordenadores de área
A	1 área aprovada	24 bolsistas e até 6 voluntários	3 bolsistas	1 bolsista da área
B	2 áreas aprovadas	16 bolsistas e até 4 voluntários	2 bolsistas	1 bolsista da área
		8 bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área
C	3 áreas aprovadas	8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 bolsista da área
		8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área
		8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área

§1º Para aderir ao fracionamento, as IES deverão, obrigatoriamente, atender aos seguintes requisitos:
I - Indicar docentes orientadores e coordenadores de área voluntários com formação na área e que atendam aos requisitos dispostos na Portaria Capes nº 259/2020.

II - Garantir que os residentes e os bolsistas de iniciação à docência sejam orientados por um docente de sua respectiva área do conhecimento.

§2º Projetos Institucionais com apenas uma área aprovada ou que não tenham docentes orientadores ou coordenadores de área voluntários não poderão aderir à flexibilização.

Art. 4º São condições para o início das atividades:

I - Cadastrar o mínimo de 24 discentes/residentes e garantir que o total de cotas implementadas para essas modalidades seja múltiplo de 24.

II - Não estar com o calendário ou com as atividades de ensino suspensas, dentre as quais não se inclui, para efeitos desta portaria, as atividades de pesquisa, extensão, orientação de trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica.

Art. 5º As IES que optarem por iniciar as atividades de maneira remota devido à Pandemia da Covid-19 deverão, ainda:

I - Garantir que os licenciandos terão acesso às atividades, à orientação e ao acompanhamento tanto pelo docente da IES quanto pelo professor da escola.

II - Garantir a participação ativa do licenciando em atividades relacionadas ao objetivo de cada programa, como a realização de planejamentos, reuniões, desenvolvimento de materiais didáticos, estudos de caso, dentre outras possibilidades, sempre primando pelo diálogo e incentivando a construção da autonomia do discente.

§1º No caso da regência em sala de aula, a escola, o preceptor e o docente orientador deverão estar de acordo com a atividade remota, devendo-se garantir a viabilidade para a execução nessa modalidade ou, não sendo o caso, a substituição por atividades alternativas.

§2º Caso seja necessário, as atividades de regência poderão ser postergadas para o momento da retomada das atividades presenciais.

§3º No caso da observação em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, acompanhando as aulas ministradas pelo preceptor em ambiente virtual.

§4º O licenciando deverá voltar às atividades práticas presenciais nas escolas assim que forem restabelecidas as condições sanitárias, seguindo-se a recomendação do poder público de cada Estado ou Município no qual as aulas estejam sendo desenvolvidas.

Art.6 Cronograma de atividades

Atividade	Data
Habilitação de escolas de educação básica pelas secretarias de educação e pela Capes	De 08/06/2020 até 31/08/2020
Registro pelo Coordenador Institucional na Plataforma dos subprojetos e dos núcleos a serem implementados	De 20/07/2020 até 28/10/2020
Cadastro dos participantes nos sistemas da Capes e início das atividades	De 20/08/2020 a 16/11/2020

Art. 7º O cronograma previsto nesta Portaria poderá sofrer alterações em razão da Pandemia da Covid-19.

Art. 8º Além das regras e procedimentos estabelecidos nesta Portaria, a IES deverá observar o regulamento dos programas, disposto na Portaria Capes nº 259/2019, e as regras estabelecidas nos Editais Capes nº 01/2020 e nº 02/2020, com exceção, naquilo que conflitar, do cronograma previsto no item 13 dos referidos editais.

Art. 9º Casos omissos serão analisados e decididos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 10 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=4682>

Quadro - Pareceres e Resoluções para Educação durante o período da Pandemia.

Número/data	Síntese
Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.

Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulaspareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>