

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o
desenvolvimento docente de estudantes de Letras**

Leonardo José de Almeida Silva
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

LEONARDO JOSÉ DE ALMEIDA SILVA

**A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o
desenvolvimento docente de estudantes de Letras**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Simone Maria Dantas Longhi

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586e
2025
Silva, Leonardo José de Almeida, 1998-
A escrita de relatórios de atividades como instrumento para
o desenvolvimento docente de estudantes de Letras / Leonardo
José de Almeida Silva. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (120 f.): il.

Inclui anexo.

Inclui apêndice.

Orientador: Simone Maria Dantas-Longhi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2025.

Referências bibliográficas: f. 105-110.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.413>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de português - Formação. 2. Professores de
espanhol - Formação. 3. Interação social. 4. Análise do discurso.
I. Dantas-Longhi, Simone Maria, 1984-. II. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 407.15

LEONARDO JOSÉ DE ALMEIDA SILVA

A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o desenvolvimento docente de estudantes de Letras

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de março de 2025.

Assentimento:

Leonardo José de Almeida Silva
Autor

Simone Maria Dantas Longhi
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 16/06/2025 às 19:02:55 e pela orientadora em 16/06/2025 às 19:23:29. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **C8XY.8YI6.9QH2** e clique no botão 'Validar documento'.

Ao meu avô José da Silva (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à profa. dra. Simone Maria Dantas-Longhi (UFV), pelos ensinamentos durante suas aulas e reuniões de grupo de pesquisa, pela parceria em participações de eventos e, sobretudo, pela qualidade de sua orientação durante meu mestrado.

À profa. dra. Laura Silveira Botelho (UFJF), pela leitura crítica desta dissertação e pelos ensinamentos compartilhados desde minha graduação em Letras. À profa. dra. Dedilene Alves de Jesus Oliveira (UFV), pelo parecer positivo sobre meu projeto de pesquisa que resultou neste trabalho, bem como pela participação em minha banca como avaliadora interna. Às professoras dra. Adriana da Silva (UFV) e dra. Flavia Fazon (UFPR), por aceitarem participar de minha banca como membros suplentes.

Aos professores coordenadores de área do PIBID, dr. Rony Petterson Gomes Vale (UFV) e dra. Joziane Ferraz de Assis (UFV), por terem concordado em participar desta pesquisa e terem facilitado meu primeiro contato com os(as) pibidianos(as). Aos pibidianos e pibidianas que aceitaram compartilhar suas produções para o uso em minha pesquisa. A oportunidade de poder ler seus relatos também contribuiu para minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Legen (UFSJ) e E-labore (UFV), pelas leituras e pelo aprendizado que pude construir ao longo de minha trajetória acadêmica. Às colegas de mestrado da área de concentração em Estudos Linguísticos: Ana Cláudia, Ana Luiza, Millena e Yasmin; pela amizade.

Aos meus pais, Lindomar José da Silva e Marieta Lourdes de Almeida Silva, pelo apoio e incentivo durante meus estudos, desde sempre.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

SILVA, Leonardo José de Almeida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2025. **A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o desenvolvimento docente de estudantes de Letras**. Orientadora: Simone Maria Dantas Longhi.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que vem fortalecendo a formação teórico-prática nos cursos de licenciatura do país. Nesse programa, os participantes são orientados a produzirem relatórios voltados para a descrição e reflexão sobre suas intervenções pedagógicas, no contexto da formação inicial de professores. Sob essa conjuntura, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a escrita de relatórios de atividades contribui para a formação docente no contexto do PIBID-Letras (Português e Espanhol). Os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos se baseiam no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2023 [1999]), retomados na área de Linguística Aplicada (Machado, 2007b), bem como na Ergonomia da Atividade (Clot, 2010). Dessa maneira, a abordagem metodológica é qualitativa, de cunho interpretativista. Realizamos, em uma primeira etapa deste estudo, uma análise documental de um texto prescritivo que orienta o trabalho dos pibidianos durante sua participação no programa. Em seguida, foram interpretados os próprios relatórios de atividades produzidos pelos discentes considerando o contexto da formação inicial de futuros professores que caracteriza o PIBID. Os dados foram transcritos e interpretados de acordo com o modelo do ISD para análise de textos (Bronckart, 2023 [1999]). Dentre os resultados do estudo, foi possível observar que os pibidianos tendem a reelaborar as prescrições advindas dos documentos orientadores na medida em que esses textos apresentam uma série de prescrições vagas a respeito das dimensões referentes à iniciação à docência. Além disso, percebemos também que os relatórios demonstram uma compreensão da dimensão transpessoal do trabalho docente, por parte dos licenciandos, bem como do papel da educação na mudança social dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Interacionismo-sociodiscursivo; PIBID; Trabalho do professor

ABSTRACT

SILVA, Leonardo José de Almeida, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2025. **Writing activity reports as a tool for the teacher development of language and Literature students.** Adviser: Simone Maria Dantas Longhi.

The Institutional Teacher Initiation Scholarship Program (PIBID) is an initiative of the Ministry of Education (MEC) that has been strengthening theoretical and practical education in undergraduate courses in Brazil. In this program, participants are instructed to produce reports aimed to describe and reflect on their pedagogical interventions, in the perspective of initial teacher education. Therefore, the general objective of this research is to analyze how the writing of activity reports contributes to teacher education in the context of PIBID-Letras (Portuguese and Spanish). The theoretical and methodological assumptions that we adopted are based on Work Sciences (Clot, 2010) and Sociodiscursive Interactionism (ISD) (Bronckart, 2023 [1999]), revisited by the field of Applied Linguistics (Machado, 2007b). The methodological approach is qualitative, with an interpretivist nature. In the first stage of this study, we conducted a documental analysis of prescriptive texts that guide the work of PIBID students during their participation in the program. Furthermore, we interpreted the activity reports produced by the students themselves, considering the context of the initial education of future teachers that characterizes PIBID. The data have been transcribed and interpreted according to the ISD model for text analysis (Bronckart, 2023 [1999]). Among the results of the study, we observed that the PIBID students tend to re-elaborate the prescriptions arising from the institutional documents to the extent that these texts present a series of vague prescriptions regarding the dimensions related to teaching initiation. We also noticed that the reports, produced by the college students, demonstrate an understanding of the transpersonal dimension of teaching work, as well as the role of education in the social change of students.

Keywords: Teacher education; Socio-discursive Interactionism; PIBID; Teacher's work

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CICA	Colóquio Internacional de Clínica da Atividade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
E-LABORE	Grupo de Pesquisa “Análise do trabalho educacional, criação de instrumentos didáticos e formação de professores”
ID	Bolsista de iniciação à docência
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LEGEN	Grupo de Pesquisa “Letramento, Gêneros e Ensino”
LDB	Lei das Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RP	Programa Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

USP

Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis da atividade educacional.....	31
Figura 2 - Modelo da arquitetura textual.....	33
Figura 3 - Síntese da trajetória organizacional da pesquisa.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do estado da arte.....	16
Quadro 2 - Modalidades de bolsas do PIBID.....	24
Quadro 3 - Síntese ilustrativa do contexto de produção textual.....	32
Quadro 4 - Tipos de discurso.....	34
Quadro 5 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	35
Quadro 6 - Contexto de produção do documento prescritivo.....	57
Quadro 7 - Plano global do documento prescritivo.....	59
Quadro 8 - Catalogação dos relatórios de atividades investigados.....	71
Quadro 9 - Contexto de produção dos relatórios de atividades.....	73
Quadro 10 - Plano global dos relatórios de atividades.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Situando o objeto de estudos	15
1.2 Objetivos da pesquisa	19
1.3 Justificativa.....	20
2 APORTE TEÓRICO	24
2.1 O PIBID como um “entre-lugar” da profissionalização docente	24
2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta de um modelo de análise textual.....	29
2.3 O trabalho docente sob a perspectiva da Ergonomia da Atividade	42
3 METODOLOGIA	46
3.1 Contexto de geração de dados	47
3.2 Aspectos éticos na realização do estudo.....	49
3.3 Etapas e métodos empregados na pesquisa	50
4 RESULTADOS DAS ANÁLISES	54
4.1 Análise do documento prescritivo	54
4.1.1 Contexto de produção do documento prescritivo	55
4.1.2 Infraestrutura do documento prescritivo.....	58
4.1.2.1 Layout do documento prescritivo	58
4.1.2.2 Plano global do documento prescritivo	59
4.1.2.3 Tipos de discurso	63
4.1.3 Mecanismos de textualização	67
4.1.4 Mecanismos de responsabilização enunciativa	69
4.2 Análise dos relatórios de atividades	71
4.2.1 Contexto de produção dos relatórios de atividades	72
4.2.2 Infraestrutura dos relatórios de atividades.....	76
4.2.2.1 Layout dos relatórios de atividades	76
4.2.2.2 Plano global dos relatórios de atividades	76
4.2.2.3 Tipos de discurso	81
4.2.3 Mecanismos de textualização	86
4.2.4 Mecanismos de responsabilização enunciativa	90
4.3 Síntese dos resultados das análises.....	97

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle)	111
ANEXO A - Documento prescritivo de orientação dos relatórios	114

1 INTRODUÇÃO

Com a publicação da Lei das Diretrizes e Base da Educação - LDB (Brasil, 1996), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Brasil, 2015), a profissionalização do trabalho docente é reconhecida, e o princípio da associação entre teoria e prática, voltado para a formação de professores, é tido como um de seus fundamentos. Entretanto, conforme apontam estudos sobre a formação docente nos últimos anos, essa premissa de articulação entre os saberes específicos de cada campo do conhecimento e sua aplicação efetiva nas salas de aula, tem enfrentado impasses e desafios perenes (André; Romanowski, 2002).

Questões relacionadas à falta de diálogo entre as universidades e as escolas, bem como a desvalorização dos cursos de formação inicial de professores vêm impactando sobremaneira no desinteresse da população por cursos de licenciatura. Não por acaso, é comum o discurso, por parte da mídia¹, de que estaríamos caminhando para um fenômeno de “apagão de professores” (Bof; Caseiro; Mundim, 2023). O fato é que há necessidade de investimentos voltados tanto para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores quanto para a qualidade da profissão em si.

Diante dessa demanda de aperfeiçoamento da carreira do magistério, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promulgado em 2010² (Brasil, 2010), é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que vem fortalecendo a formação teórico-prática nos cursos de licenciatura do país. De acordo com o site³ institucional da CAPES, o PIBID “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública”. Assim, o programa tem como um de seus objetivos “incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes” além de visar também ao investimento na formação teórico-prática de licenciandos de todo o país.

¹ Mais recentemente, o tema foi debatido no podcast do G1, “O Assunto”. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2025/01/15/o-assunto-1385-o-risco-de-um-apagao-de-professores-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2025.

² É importante ressaltar que o PIBID tem sido (re)desenhado desde o ano de 2007, quando focava, prioritariamente, as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio (Brasil, 2007).

³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 mai. 2025.

Durante o andamento do programa, o licenciando/pibidiano recebe bolsas e participa, dentre outras várias atividades⁴, de intervenções pedagógicas em escolas da rede pública, o que também permite uma articulação entre o ensino superior e a educação básica. Uma vez que os professores coordenadores de área das Instituições de Ensino Superior (IES), bem como os professores supervisores dos pibidianos nas escolas-campo também são remunerados, o PIBID valoriza não só a formação inicial docente, mas também possibilita uma formação continuada dos professores já atuantes na educação pública.

Como uma das demandas da CAPES, os bolsistas de iniciação à docência (IDs) devem produzir um relatório de atividades, elaborado em formato de portfólio⁵, referente à sua participação no programa. Essa atribuição, disposta por meio da Portaria nº 83 de 27 de abril de 2022 (Brasil, 2022), tem como objetivo fazer com que os pibidianos registrem e sistematizem as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto. Nesse relatório, os alunos são orientados a descreverem as escolas-campo em que realizam suas intervenções pedagógicas, além de compartilharem suas impressões e reflexões acerca da atividade docente. Para que os textos sejam escritos de acordo com as prescrições institucionais da Equipe PIBID, os licenciandos tomam como base um modelo do gênero relatório que a própria CAPES disponibiliza (Anexo A), além de seguirem também as orientações dos professores coordenadores de área.

Nesse contexto, se considerarmos que a atuação dos discentes no PIBID se assemelha, em partes, à do estágio supervisionado⁶, podemos afirmar que a elaboração de relatórios voltados para compartilhar as experiências e vivências pedagógicas desses estudantes pode ser considerada uma oportunidade de reflexão sobre o trabalho docente, por parte dos bolsistas, enquanto eles participam de práticas de ensino e aprendizagem nas escolas (Bueno, 2007; Silva, 2016).

Sob essa perspectiva, esta pesquisa é direcionada pelo seguinte questionamento: quais são as condições necessárias para que a escrita sobre as experiências vividas durante o PIBID possa ser uma fonte de desenvolvimento de professores de língua em formação inicial? Como objetivo geral do estudo, pretendemos analisar como a escrita de relatórios de atividades

⁴ Cf. demais exemplos de atividades na p. 49.

⁵ Conforme mostraremos na análise do modelo de relatório fornecido pela CAPES, há uma flutuação terminológica no modo de se referir ao texto solicitado aos pibidianos.

⁶ É importante ressaltar que, diferentemente do PIBID, o estágio é obrigatório para todas as licenciaturas, além de geralmente não ser remunerado, como ocorre no caso desse programa, que distribui bolsas a partir de um processo seletivo.

contribui para a formação docente no contexto do PIBID-Letras (Português e Espanhol). Os pressupostos teórico-metodológicos se baseiam nas discussões trazidas pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2023 [1999]; Machado, 2007a), a partir de sua proposta de análise da arquitetura textual, bem como em princípios da Ergonomia da Atividade (Clot, 2010), os quais são retomados na área da Linguística Aplicada (Machado, 2002; 2007b; Lousada, 2017). Dessa forma, o presente trabalho também se insere no campo da formação de professores e no ensino e aprendizagem de línguas, tratando-se, portanto, de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista (Paiva, 2019).

Os subitens desta introdução se organizam, primeiramente, a partir de (1.1) um breve estado da arte de algumas pesquisas brasileiras que tenham como objeto de estudo o desenvolvimento de professores em formação inicial participantes do PIBID. Salientamos, nessa parte, as semelhanças e diferenças deste trabalho em relação às pesquisas já realizadas sobre a formação inicial de docentes que estejam inseridas no contexto específico desse programa. Em seguida, (1.2) são expostos o objetivo geral e os específicos acerca desta pesquisa, a fim de demonstrarmos como as pretensões mais específicas do estudo se relacionam com o intuito de investigação mais amplo supramencionado. Posteriormente, (1.3) a justificativa que nos incentivou a desenvolver este trabalho é indicada, demonstrando os motivos pessoais do mestrando em relação à opção pelo objeto de pesquisa e as possíveis contribuições científicas e sociais que podem ser alcançadas com esta dissertação.

O aporte teórico (ISD e Ergonomia da Atividade) utilizado é desenvolvido no segundo capítulo deste texto e a abordagem metodológica, voltada para a apresentação do contexto de investigação do estudo, dá sequência no capítulo terceiro. No capítulo 4, a análise documental do documento prescritivo das orientações para a escrita dos relatórios é exposta para, em seguida, discutirmos sobre as próprias produções escritas pelos pibidianos. Por fim, após a apresentação de uma síntese da análise, concluímos nossa dissertação com algumas considerações finais sobre a pesquisa.

1.1 Situando o objeto de estudos

Em um levantamento realizado no segundo semestre de 2024, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷, fizemos uma busca pelas palavras-chave “PIBID”, “desenvolvimento” e “Letras”, resultando em 96 trabalhos. Dentre essas pesquisas, foi possível

⁷ Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29 mai. 2025.

observar uma grande quantidade de estudos voltados para o desenvolvimento dos professores supervisores do PIBID. Também se destacaram pesquisas que investigavam a influência do programa no desenvolvimento de professores ex-pibidianos. Embora sejam temas de relevância para o programa, não examinamos esses trabalhos, pois esses estudos fogem ao escopo delimitado para nossa pesquisa, que se concentra na análise da formação dos licenciandos do curso de Letras **durante** a sua participação no programa. Cabe salientar, ainda, que, mesmo com a inclusão do comando “Letras”, como palavra-chave de filtro dos resultados, observamos a apresentação de uma série de pesquisas que contemplavam estudos realizados no contexto de cursos de licenciaturas diversos como Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro, pesquisas essas que também foram excluídas deste levantamento inicial.

De modo semelhante à nossa proposta de pesquisa, que objetiva investigar o processo de desenvolvimento de pibidianos, estudantes de licenciaturas de cursos de Letras, encontramos um total de 5 estudos que julgamos importantes para serem apresentados neste estado da arte. A escolha dessas pesquisas específicas se justifica tanto pela semelhança entre nossos objetivos gerais, quanto pela contemplação de aportes teórico-metodológicos que dialogam entre si.

Apresentamos os resultados desse levantamento no quadro a seguir, da pesquisa mais antiga à mais recente:

Quadro 1 - Síntese do estado da arte

Autor(a)	Ano	Título do trabalho	Nível	Instituição
Chimentão, Lilian Kemmer	2016	Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente	Tese	UEL
Rey, Ketheley Leite Freire	2017	Oficinas de autobiograficizine: um estudo dialógico com bolsistas do PIBID	Dissertação	UFMT
Morais, Daniel Sousa	2017	Uma análise do agir languageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras - Inglês	Dissertação	UFPB
Moreira, Francisca Veronica Pereira	2018	Vivência no PIBID-UERN: significações constituídas por bolsistas de iniciação à docência	Dissertação	UERN
Dantas, Giuseppe Andrew Ferreira	2019	Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas PIBID	Dissertação	UFPB

Fonte: o autor

A tese de Chimentão (2016, p. 19), que se insere no campo da Linguística Aplicada, tem como objetivo geral, a partir da análise de entrevistas, “conhecer cognições dos professores de inglês sobre seu desenvolvimento profissional docente, enquanto participantes em contexto de

programa de iniciação à docência”. As interpretações da autora se baseiam na *Grounded Theory* (teoria fundamentada), bem como nos métodos de análise paradigmática e sintagmática da linguagem. Dentre os resultados dessa pesquisa, Chimentão destaca a falta de autonomia no processo formativo por parte dos pibidianos, que demonstraram relações sociais educacionais marcadas pela dependência aos profissionais mais experientes (professoras supervisora e coordenadora). Ademais, a autora aponta que a existência de conflitos de papéis entre os atores educacionais tem relação com a presença de traços inovadores nas cognições sobre relações no contexto de ensino e aprendizagem.

As dissertações de Rey (2017) e de Moreira (2018) se assemelham a partir da adoção da perspectiva teórica baseada na Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana. A dissertação de Rey (2017, p.13) objetiva “investigar quais as concepções que os bolsistas do PIBID, acadêmicos de Letras e Pedagogia de uma Universidade pública do município de Sinop-MT, têm a respeito da profissão docente”. Para isso, a autora propôs oficinas voltadas para a geração dos dados que dizem respeito às experiências docentes dos pibidianos. Em suas considerações finais, Rey chama atenção para o fato de que os pibidianos demonstraram em seus discursos traços de uma concepção atitudinal, relacionando o trabalho do professor com um “desafio”, atualmente. Além disso, a autora chega à conclusão de que o discurso dos estudantes, de modo geral, compartilha um sentimento de “falta de”, semelhante a uma sensação de incompletude que se relaciona com a falta de reconhecimento dos pibidianos como futuros professores.

Em Moreira (2018, p. 29), por sua vez, o objetivo da dissertação é “apreender os significados e sentidos constituídos por bolsistas de iniciação à docência acerca de sua vivência no PIBID-UERN”. Por meio de entrevistas realizadas com duas pibidianas do subprojeto de Letras (Língua Portuguesa), Moreira indica como um dos resultados da análise a influência da historicidade, de singularidades e das mediações sociais que constituíram as experiências docentes das estudantes de licenciatura participantes do programa. Sob essa conjuntura, a autora também ressalta o ponto de que a realidade do ensino nos cursos de formação de professores não tem aproximado efetivamente o campo teórico ao prático, o que coaduna com os estudos acerca da realidade educacional brasileira já mencionados anteriormente.

Já a respeito dos estudos de Moraes (2017) e Dantas (2019), percebemos que os autores compartilham as discussões provenientes das Ciências do Trabalho. Na dissertação de Moraes (2017, p. 99), o autor procurou “investigar o agir linguageiro sobre o trabalho docente de licenciandos cotistas do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, inseridos no subprojeto PIBID e como o agir revela o trabalho real e a constituição identitária docente”. Para atingir esse objetivo, o autor utiliza como método entrevistas de autoconfrontação simples direcionadas aos

pibidianos, os quais foram filmados ministrando suas aulas. Assim, Morais fez uso de um aporte teórico que contempla os estudos do ISD e a noção de sujeito social na modernidade recente, de acordo com os estudos de Zygmunt Bauman e Luiz Paulo da Moita Lopes. Os resultados da dissertação apontam a influência do trabalho prescrito e do real do trabalho no processo de constituição da identidade dos alunos bolsistas. Além disso, o autor destacou o fato de que os colaboradores da pesquisa demonstraram uma mudança na concepção sobre a docência a partir de suas experiências adquiridas durante a participação no programa. Segundo Morais, o acompanhamento mútuo entre professoras coordenadoras e professoras supervisoras, atuantes no PIBID, auxiliou os licenciandos a se sentirem mais preparados para o ensino.

Sobre o estudo de Giuseppe Dantas (2019, p. 19), ao utilizar da análise de relatos em sua dissertação, o autor propõe “investigar as dimensões do agir docente de bolsistas PIBID por meio de relatos reflexivos”. Para tanto, o autor utiliza os estudos do ISD, a partir da perspectiva da Semiologia do Agir, para embasar sua análise dos textos produzidos pelos pibidianos. Dentre os resultados da pesquisa, Dantas indica que as emoções compartilhadas nos relatos reflexivos dos bolsistas demonstraram um ponto de partida para a percepção de realidades e capacidades acerca do fazer docente. Ao analisar os discursos dos pibidianos, Dantas (2019, p. 133) defende “[...] a necessidade de um espaço de compartilhamento sobre a prática docente” que de fato enalteça a voz do profissional em formação. Essa alusão a um “espaço” propício para o desenvolvimento do professor em formação inicial, conforme será discutido em nosso segundo capítulo, vai ao encontro da ideia de que o PIBID pode exercer um papel de “entre-lugar” em vista da necessidade de um diálogo entre as universidades e as escolas (Nóvoa, 2017; Garcia-Reis; Callian, 2021).

Dentre esses estudos, acreditamos que as pesquisas que mais se assemelham à nossa seja a de Rey (2017) e, principalmente, a de Morais (2017) e a de Giuseppe Dantas (2019). A primeira, pois além de estar embasada na teoria interacionista de Vigotski, também apresenta como *corpus* de sua análise produções escritas pelos próprios pibidianos (os autobiograficizines). Entretanto, percebemos que a autora optou por não investigar as influências das prescrições relacionadas ao PIBID nas práticas de ensino e aprendizagem que fazem parte dessas experiências dos professores em formação inicial.

A dissertação de Morais (2017), como já apresentamos, muito dialoga com nossa pesquisa na medida em que compartilha do aporte teórico relacionado ao ISD e às Ciências do Trabalho, embora tenha como *corpus* de pesquisa as transcrições das entrevistas realizadas especificamente com estudantes de Letras (Inglês). Diferentemente dessa proposta, em nossa

pesquisa realizamos uma análise textual de relatórios de atividades produzidos por pibidianos no contexto de formação inicial de professores de línguas portuguesa e espanhola.

Já a respeito da pesquisa de Giuseppe Dantas (2019), que compartilha de um aporte teórico-metodológico comum ao nosso (ISD e Ciências do Trabalho), é interessante notar que essa dissertação utiliza da análise de um gênero de texto⁸ (relato reflexivo) que muito se assemelha ao que constitui o nosso próprio *corpus* de pesquisa (relatório de atividades). Entretanto, além de focar apenas no contexto do PIBID de Letras (Inglês), é importante destacarmos que os textos investigados pelo autor possuem características singulares que dependem da função pedagógica e avaliativa do gênero contemplado. Assim, diferentemente dos nossos relatórios, os relatos reflexivos da pesquisa de Dantas constituem um *corpus* formado por textos mais subjetivos, como o próprio nome já indica, mesmo que também sejam exemplos de produções voltadas para a CAPES, a fim de poder comprovar as atividades realizadas nas escolas, por parte dos pibidianos.

Diante desses apontamentos, justificamos a pertinência de nossa pesquisa na medida em que propomos trazer um olhar específico para o processo de desenvolvimento do professor em formação inicial sob a perspectiva do estudante de licenciatura em Letras (Português e Espanhol), participantes do PIBID. Além disso, salientamos que nossa proposta de analisar relatórios escritos pelos pibidianos, levando em consideração o aporte teórico-metodológico do ISD, bem como as discussões provenientes das Ciências do Trabalho, possa oferecer reflexões mais voltadas para a materialidade linguístico-discursiva das representações dos professores em formação inicial, as quais podem se manifestar na escrita de um gênero específico de seu contexto de formação/trabalho.

1.2 Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como a escrita de relatórios de atividades contribui para a formação docente no contexto do PIBID-Letras (Português e Espanhol). A partir deste objetivo mais amplo, formulamos os seguintes objetivos específicos:

⁸ Utilizamos da terminologia “gênero de texto” em acordo com as discussões provenientes do ISD. Segundo Bronckart (2023 [1999], p. 64), “denominamos de **texto** toda unidade de produção verbal situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista acional ou comunicacional). Na medida em que todo texto se inscreve necessariamente em um conjunto ou em um **gênero**, adotamos, preferencialmente, a expressão **gênero de texto à gênero de discurso**” (grifos do autor).

1. Investigar as prescrições contidas nos documentos enviados pela CAPES aos participantes do PIBID, identificando a quem de fato se destinam e quais orientações apresentam;
2. Examinar de que maneira os pibidianos reinterpretem essas prescrições ao redigir seus relatórios de atividades;
3. Identificar como o agir docente é representado nos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos e quais novos significados sobre o trabalho do professor são construídos a partir da experiência no PIBID.

A seguir, discorreremos sobre nossa justificativa voltada para a execução desta dissertação de mestrado.

1.3 Justificativa

Em uma pesquisa anterior (Botelho; Silva, 2021), investigamos as práticas de escrita em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos por estudantes de licenciatura, de diferentes campos disciplinares, em uma IES pública localizada no Campo das Vertentes no Estado de Minas Gerais. Para isso, foram analisados, a partir do modelo de análise textual do ISD, os TCC considerando também os dizeres contidos em documentos prescritivos (DCN e Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC) que orientam a formação inicial de professores. Dentre os resultados, foi possível compreender que existem considerações distintas, por parte do alunado, acerca do gênero monografia orientado pelos documentos prescritivos, além de uma influência direta das práticas advindas de estágios e projetos de extensão na produção dos textos. Percebemos, também, que a escrita do TCC como requisito para a obtenção do grau de licenciatura colabora como uma oportunidade de iniciação científica dos licenciandos.

De maneira semelhante, em Botelho, Pimenta e Silva (2024), analisamos determinadas estratégias linguístico-discursivas existentes em TCC dos alunos do curso de História de uma universidade pública. Nesse estudo, também sob o viés do ISD, foi possível identificar como os documentos que prescrevem atividades acadêmicas podem influenciar nas práticas de pesquisa desses estudantes.

Embora essas publicações supramencionadas possuam objetos de pesquisa distintos do desta dissertação, temos com esta atual pesquisa de mestrado uma tentativa de dar continuidade

aos estudos relacionados à teoria do ISD, bem como às pesquisas desenvolvidas no âmbito da atividade educacional (Machado, 2007a). Desse modo, ao levar em conta as discussões que demarcam o contexto do ensino superior público brasileiro, um estudo de gêneros de texto presentes no cotidiano do trabalho docente pode servir como campo de investigação privilegiado ao linguista aplicado, uma vez [...] “que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6).

Desse modo, a justificativa para esta pesquisa de dissertação de mestrado se relaciona, a princípio, com minha⁹ própria trajetória acadêmica, desde a graduação em Letras, quando tive a oportunidade de participar de práticas de pesquisas relacionadas aos estudos sobre o ISD, além de ter trabalhado também como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (RP). Nesse contexto, pude desenvolver pesquisas relacionadas ao processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas de professores em formação, enfatizando o ensino e o aprendizado de gêneros acadêmicos, o que, por sua vez, me instigou a continuar pesquisando no campo da Linguística Aplicada. Assim, participando da RP, desenvolvi a escrita de relatórios voltados para a organização e a exposição das minhas experiências e das práticas docentes que legitimavam meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no contexto da educação pública.

Durante minha vivência como residente pude perceber como as orientações pedagógicas dos docentes orientadores dos subprojetos me incentivavam a relatar minhas atividades desenvolvidas nas escolas-campo e, além disso, a poder fazer da escrita uma estratégia de construção de (auto)conhecimento. Isso porque, conforme ia participando das aulas teóricas do curso de Letras, das reuniões de coletivização da RP e, acima de tudo, das intervenções pedagógicas nas escolas-campo, tive a oportunidade de experienciar a prática docente de maneira mais dinâmica. Embora eu não tenha deixado de concluir as disciplinas de estágio supervisionado, como o currículo solicitava, acredito que o fato de eu ter participado como bolsista da RP foi um “divisor de águas” em meu processo de formação inicial como futuro professor de Língua Portuguesa.

Como havia participado em dois subprojetos distintos na RP (de 2019 a 2020, fui bolsista no subprojeto “Letramentos: Português e Inglês”, sob orientação da profa. dra. Nádia Biavati e de 2020 a 2021, do subprojeto de “Língua Portuguesa”, sob orientação da profa. dra.

⁹ Com o intuito de distinguir minha voz de enunciador a partir dos diferentes lugares sociais ocupados por mim, farei uso da primeira pessoa do singular para me referir à minha trajetória de formação como professor e pesquisador durante a graduação, marcando assim a subjetividade do relato. A primeira pessoa do plural, representando meu lugar de pesquisador dentro de um grupo de pesquisas e de uma comunidade acadêmica, será reservada para fazer referência ao andamento da pesquisa, de forma geral.

Laura Botelho), a escrita de relatórios e de portfólios serviu para organizar minhas experiências e histórias de vida relacionadas à docência; minhas dificuldades, meus questionamentos e incertezas, mas também meus momentos de alegria em poder, como muito bem coloca Paulo Freire (1997), aprender ensinando e ensinar aprendendo com os alunos.

Portanto, no que diz respeito às possíveis contribuições desta pesquisa para o campo científico-acadêmico, pode-se ressaltar a nossa intenção de investigar o gênero relatório de atividades tendo como objeto de estudo o desenvolvimento dos professores em formação inicial, mais especificamente, dos licenciandos participantes do PIBID-Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola). Desse modo, embora já existam pesquisas que discutem sobre o desenvolvimento de professores a partir da análise de relatórios de estágio (Bueno, 2007; Gurgel, 2020), acreditamos que nossa intenção de analisar as produções dos alunos que participam desse programa, e não de disciplinas de estágios supervisionados¹⁰, possa servir de oportunidade para realizar um levantamento de novas considerações sobre a formação de professores, no campo da Linguística Aplicada.

Em um estudo realizado por Machado e Lousada (2010), as autoras comentam a existência de uma lacuna proveniente da escassez de pesquisas que levem em conta o possível desenvolvimento do próprio professor, e não somente do aluno, a partir do trabalho com gêneros de texto. Já Gurgel (2020), em um artigo sobre as representações do agir docente em relatórios de estágio, aponta para os limites da produção desse gênero como uma prática de escrita significativamente relevante para a formação inicial de professores. Assim, como pretendemos trazer resultados provenientes da análise de relatórios de atividades escritos por professores em formação inicial, esperamos trazer ponderações mais abrangentes sobre a questão do desenvolvimento dos licenciandos, ao considerar as características linguístico-discursivas desse gênero de texto específico do contexto do PIBID. Isso porque os relatórios produzidos pelos alunos que concordaram em participar desta pesquisa se inserem em uma conjuntura particular na qual a escrita dos textos é orientada por um documento prescritivo da CAPES.

Ademais, se considerarmos o PIBID como uma política pública que contribui para o fortalecimento dos cursos de licenciatura do Brasil, mobilizando escolas e melhorando a qualidade da formação inicial de professores, é possível também justificar esta proposta de pesquisa a partir de sua relevância social. Dizemos isso pois, em relação às possíveis contribuições deste trabalho, esperamos que uma investigação em torno do objeto

¹⁰ De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Letras da IES investigada, os estágios supervisionados compõem a estrutura curricular das licenciaturas a partir da organização em disciplinas obrigatórias.

supramencionado possa oferecer reflexões relevantes aos estudos linguísticos voltados para as questões didáticas que se inserem no âmbito da atividade educacional (Machado, 2007a). Se partirmos da hipótese de que a escrita do relatório de atividades possa ser um instrumento para a reflexão, por parte do próprio licenciando, de seu primeiro contato com a escola a partir de um novo olhar, o de professor, esta dissertação pode oferecer discussões importantes para os estudos relacionados à formação inicial e ao próprio trabalho docente, por considerar um escopo teórico-metodológico (ISD e Ciências do Trabalho) que se preocupa com as questões do desenvolvimento da atividade do professor.

A seguir, apresentamos um panorama histórico sobre a criação do PIBID, além de discutirmos também de que maneira esse programa vem servindo como uma espécie de “entrelugar” (Nóvoa, 2017; Garcia-Reis; Callian, 2021) em vista do processo de profissionalização docente. Os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Discursivo (ISD) (Bronckart, 2023 [1999]; Machado, 2007a) dão sequência a fim de serem apresentados os fundamentos que alicerçam nossa discussão contida na análise do *corpus*, além de permitir especificar o conceito de desenvolvimento que utilizamos, baseado na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1979). Por fim, ainda no aporte teórico, explicitamos alguns conceitos de trabalho sob a perspectiva da Ergonomia da Atividade, retomados na área da Linguística Aplicada (Machado, 2007a; 2007b; Lousada, 2017), buscando relacioná-los ao contexto do agir do professor.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico no qual a dissertação se baseia. Assim, dividimos o capítulo em três seções: (2.1) Primeiramente, sob a perspectiva dos estudos sobre formação de professores, expomos uma caracterização crítica acerca do histórico de formulação do PIBID no contexto educacional brasileiro, bem como apresentamos algumas pesquisas que evidenciam a importância desse programa no processo de formação inicial docente; (2.2) Em sequência, delimitamos os nossos fundamentos de análise textual a partir das discussões provenientes do ISD, campo teórico-metodológico que, influenciado pela Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana, nos permitiu compreender o conceito de “desenvolvimento” que utilizamos neste estudo; (2.3) Por fim, em uma terceira seção, discorreremos acerca do trabalho docente a partir das contribuições da Ergonomia da Atividade, que propõe conceitos essenciais para a compreensão do modo como a atividade do professor se organiza.

2.1 O PIBID como um “entre-lugar” da profissionalização docente

Promulgado em 2010 por meio do Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010), o PIBID é uma iniciativa executada no âmbito da CAPES que visa fomentar a iniciação à docência nas IES públicas brasileiras. Nesse programa, os alunos têm a oportunidade de desenvolver intervenções pedagógicas em escolas públicas contando com a orientação de professores tanto das universidades (coordenadores) quanto das escolas-campo participantes (supervisores).

Como consta no site institucional do programa, o PIBID se constitui a partir do trabalho conjunto de cinco tipos de participantes bolsistas: o coordenador institucional, o coordenador de área de gestão de projetos educacionais, o coordenador de área do subprojeto, o professor supervisor e o bolsista de iniciação à docência (pibidiano ou ID). No quadro a seguir, organizamos essas informações específicas de acordo com as funções de cada integrante, bem como o valor da bolsa com que cada um é contemplado durante sua participação no programa:

Quadro 2 - Modalidades de bolsas do PIBID

Integrante	Função	Valor da bolsa
Coordenador institucional	Responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade	R\$ 2.100,00

Coordenador de área de gestão de projetos educacionais	Responsável por apoiar a Coordenação Institucional e ser corresponsável pelo Projeto Institucional.	R\$ 2.000,00
Coordenador de área	Professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades.	R\$ 2.000,00
Professor supervisor	Docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.	R\$ 1.100,00
Bolsista de iniciação à docência (pibidiano ou ID)	Aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de ensino superior, com dedicação de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais ao PIBID.	R\$ 700,00

Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 29 mai. 2025.

De acordo com Lins (2015), o PIBID surge como uma política de incentivo à formação de professores diante de uma conjuntura que já previa um cenário preocupante em relação à diminuição da quantidade de ingressantes em cursos de licenciatura no país. Uma década depois desse estudo, o cenário atual acerca da falta de professores ainda é uma questão recorrente nos censos educacionais, os quais apontam para a possibilidade de um possível “apagão” de docentes da educação básica. Nesse contexto, pode-se pensar na importância do PIBID por se tratar de um programa que fornece incentivo financeiro aos participantes por meio da distribuição de bolsas, além de legitimar o papel dos professores da educação básica como formadores no processo de preparação dos futuros profissionais da educação.

No que diz respeito à realidade brasileira, o pesquisador António Nóvoa (2017) enfatiza a importância de a formação de professores ser considerada como uma questão primordialmente política, além de técnica e institucional, sobretudo diante das tentativas de privatização da educação superior. Nas palavras do autor, o que caracteriza essas tentativas reformadoras “[...] é a construção do que designam por ‘caminhos alternativos’, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (*‘fast-track teacher preparation’*)” (Nóvoa, 2017, p. 1110).

A necessidade de uma visão politizada acerca da preparação docente parece ainda mais emergente se pensarmos nos projetos de sucateamento das IES incentivados pelo último Governo Federal (2019-2022), período caracterizado por uma gestão educacional ultraliberal que incentivou políticas as quais ainda vêm impactando negativamente na autonomia das universidades públicas. De acordo com Rocha (2022) iniciativas como os programas “Future-

se”¹¹ e “Novos Caminhos”¹², por exemplo, foram promulgadas visando a captação de recursos privados para a manutenção das IES públicas, como uma tentativa de mercantilização da educação sob um viés de “empreendedorismo”.

Novoa (2017) então defende a emergência de se pensar não em uma simples reforma, mas sobretudo em uma (trans)formação crítica de professores, na medida em que a profissionalização docente deve ocorrer a partir da conversão dos saberes das universidades e das escolas. Logo, pensando no PIBID como uma política que poderia servir como um espaço de “entre-lugar” perante as IES e as escolas-campo, tentaremos justificar essa ideia exemplificando, por meio de pesquisas relacionadas, bem como da nossa análise dos dados, como esse programa vem contribuindo para a formação docente a partir de quatro características baseadas no que Nóvoa coloca como constituintes desse “novo lugar”.

A princípio, Nóvoa (2017) chama a atenção para o caráter híbrido e de ligação que esse novo lugar deve apresentar. Segundo o autor, um ponto essencial dessa possibilidade de transformação da formação docente “[...] está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116).

A partir de uma entrevista semiestruturada realizada com coordenadores do PIBID da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Queiroz *et al* (2021) puderam constatar que o programa influencia positivamente no processo de formação dos futuros professores e dos próprios docentes da academia, pois permite que a identidade profissional dos participantes seja constituída de forma interativa. Nas palavras dos autores,

[...] o PIBID vem facilitando o estreitamento da relação entre universidade e escola, efetivando benefícios para além do processo de formação do professor, como também: formação continuada aos professores da educação básica e da universidade; cursos e projetos realizados pela universidade no interior das escolas; e, aumento da rede de pesquisadores, conferindo uma interação mais próxima entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar (Queiroz *et al*, 2021, p. 244).

¹¹ O Future-se “[...] tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em 29 mai. 2025.

¹² Segundo o site do MEC, o Programa Novos Caminhos “trata-se de um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, em apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica”. Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa>. Acesso em 29 mai. 2025.

Esse incentivo à inserção dos professores universitários nas escolas públicas, de acordo com Lins (2015), é essencial para que os pesquisadores tenham oportunidade de (re)conhecer as práticas pedagógicas de professores e gestores da educação básica. Nas palavras da autora, “assim, eles podem desfazer representações construídas sobre a escola, as quais tendem a ser generalizadas, como as que associam a escola pública à precariedade, falta de compromisso dos professores, autoritarismo e burocracia” (Lins, 2015, p. 27). Desse modo, se considerarmos que o PIBID incentiva a participação dos licenciandos nas escolas desde os primeiros anos nos cursos de formação, além de servir de oportunidade para que as universidades possam dialogar diretamente com o âmbito da educação básica, acreditamos que o programa possa ser um exemplo do que Nóvoa (2017) denomina de “casa comum da formação e da profissão”.

Como segunda característica, Nóvoa (2017) destaca a possibilidade de esse novo lugar ser capaz de construir novos entrelaçamentos entre as pessoas e as instituições inseridas no sistema educacional. Sob essa perspectiva, o autor ressalta que as intervenções pedagógicas desenvolvidas nas escolas devem ocorrer de maneira horizontal e colaborativa, pois é a partir das demandas dos alunos da educação básica que o conhecimento advindo das universidades deve integrar-se ao ensino.

Em um estudo realizado por Guindani, Hartmann e Koga (2020), a partir da análise de relatos dos pibidianos do subprojeto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foi possível verificar que o PIBID

[...] proporciona ao futuro professor a percepção da necessidade dessa apropriação do campo pedagógico. Ao estudar um conteúdo específico como a teoria da relatividade ou a teoria do conhecimento de Platão o bolsista do PIBID já estará se preocupando em como trabalhar este conteúdo com seu aluno da Educação Básica. Ele já se despertou para essa necessidade e aprenderá por meio do PIBID, que para ser um bom professor precisará mergulhar e compreender a indissociabilidade entre campo do conhecimento científico e a dimensão pedagógica (Guindani; Hartmann, Koga, 2020, p. 280).

Desse modo, entendemos que as intervenções pedagógicas realizadas pelos pibidianos durante sua participação no programa são oportunidades legítimas de desenvolver o trabalho docente a partir da construção e da transformação do conhecimento diante das práticas colaborativas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme poderemos observar a partir da análise dos relatórios, os pibidianos relatam suas experiências pedagógicas nas escolas-campo buscando fazer uma associação profícua entre os conhecimentos teóricos advindos do âmbito acadêmico e as demandas de ordem prática referentes à sala de aula da educação básica.

Em terceiro lugar, Nóvoa (2017) chama a atenção para a necessidade de o processo de formação de professores servir como um espaço de encontro colaborativo entre os profissionais da educação básica e superior. Assim, o pesquisador defende que todos os docentes envolvidos na formação devem, conseqüentemente, possuir o status de **formador**, independentemente de atuarem no ensino superior ou na educação básica. Portanto, de acordo com o autor (Nóvoa, 2017, p. 1117), “só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta”.

Indo ao encontro desse princípio, Schardong e Vial (2022) puderam observar, a partir da análise de questionários respondidos por pibidianos, que

a presença do professor da escola é crucial para o bolsista do Pibid nas seguintes ações: (1) presença constante do professor supervisor e seu envolvimento no planejamento das tarefas; (2) formação colaborativa da formação docente [...]; (3) aproximação entre teoria e prática no exercício diário das atividades docentes; (4) diminuição das angústias e medos e suporte emocional; (5) contribuição para compreensão dos estudantes da educação básica como sujeitos imbuídos de vivências que também contribuem para a formação dos Pibidianos (Schardong; Vial, 2022, p. 13).

Sabe-se que, dentre os objetivos do PIBID, há o intuito de “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Brasil, 2010). Assim, pesquisas como a de Schardong e Vial (2022), por exemplo, reafirmam o princípio de que a formação docente deve ser realizada também com a presença dos pares, ou seja, dos professores das escolas.

Já em relação à quarta característica constitutiva da preparação de professores, Nóvoa (2017) defende a importância de toda e qualquer formação levar em conta as demandas da sociedade e das comunidades locais nas quais a atividade educacional se insere. Isso porque, nas palavras do pesquisador, “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p. 1117). Para o autor, portanto, se pretendemos transformar a realidade da educação brasileira a partir da formação inicial de futuros docentes, devemos considerar a preparação de professores como uma ação sobretudo política.

Trazendo mais uma vez nossa discussão para o contexto de práticas pedagógicas inseridas no PIBID, é possível mencionar o trabalho de Barbosa e Magalhães (2017) voltado para o ensino de Língua Portuguesa por meio de uma discussão sobre o funk na sala de aula.

Ao incluir a temática da descriminalização do funk em uma das sequências didáticas voltadas para alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora (MG), a autora explica que essa atividade

[...] foi pautada na realidade da turma específica em que o trabalho com a revista **Música na ponta da língua** foi desenvolvido, pois percebemos que esse tipo musical estava muito presente nos áudios de celulares, nas conversas dos alunos e até mesmo nas danças pela escola. Nessa etapa inicial, notamos um amadurecimento das opiniões dos discentes e um interesse em estudar o papel da música na sociedade (Barbosa; Magalhães, 2017, p. 80, grifos das autoras).

De acordo com esse relato, é possível observar como o PIBID pode contribuir sobremaneira para a valorização de práticas de letramentos que possam incluir em sala de aula discussões que vão além do “cânone” curricular geralmente prescrito nos planos pedagógicos das escolas. Acreditamos que, nesse sentido, as escolas públicas tenham uma certa autonomia para trabalhar com essas questões, e que talvez o programa exerça nesse contexto um papel bastante positivo. Conforme demonstraremos em nossa análise dos relatórios de atividades, alguns pibidianos também mencionam o fato de que a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos pode influenciar positivamente no processo de formação inicial dos futuros docentes, pois possibilita uma aproximação afetiva entre professor e estudante.

A título de síntese, segundo um estudo avaliativo realizado por Gatti *et al* (2014), podemos citar, dentre várias das contribuições do PIBID para os cursos de formação de professores: (1) a valorização, o fortalecimento e a revitalização das licenciaturas e da profissão docente; (2) a melhoria na qualidade dos cursos de formação docente, uma vez que o programa coloca em questão os próprios currículos das IES, bem como; (3) o incentivo à permanência dos estudantes nas licenciaturas, o que conseqüentemente pode amenizar o quadro preocupante relacionado à evasão dos licenciandos, conforme mencionamos na introdução deste estudo.

Diante desses apontamentos sobre as contribuições do PIBID para a formação docente, faz-se necessário também abordar os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam nossa análise textual e discursiva voltada para os textos selecionados. Portanto, a seguir, discorreremos a respeito do Interacionismo Sociodiscursivo e sua proposta de análise da arquitetura textual (Bronckart, 2023 [1999]).

2.2 O Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta de um modelo de análise textual

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se coloca como uma ciência na qual a linguagem exerce papel primordial no processo de desenvolvimento humano. Nas palavras de Bronckart (2023 [1999], p. 36) “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação é resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediadas pela linguagem”. Nessa perspectiva, indo de encontro à proposta positivista de fragmentação das ciências humanas, o ISD se apresenta como um campo multidisciplinar do conhecimento ao agregar os estudos da Filosofia, da Sociologia, da Linguística e da Psicologia (Machado, 2007a; Bueno, 2007).

No que diz respeito às práticas languageiras, as quais são sempre realizadas dentro de um contexto social específico, o ISD coloca a produção de textos no plano individual da ação de linguagem (Bronckart, 2023 [1999]). Assim, diante de um modelo descendente de análise textual, primeiramente são investigados os parâmetros sociais de um texto para, então, serem consideradas as estruturas linguístico-discursivas que o compõem.

De acordo com Machado (2007a), citando Bronckart¹³, nesse procedimento metodológico descendente,

devem ser examinadas as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa (Machado, 2007a, p. 25).

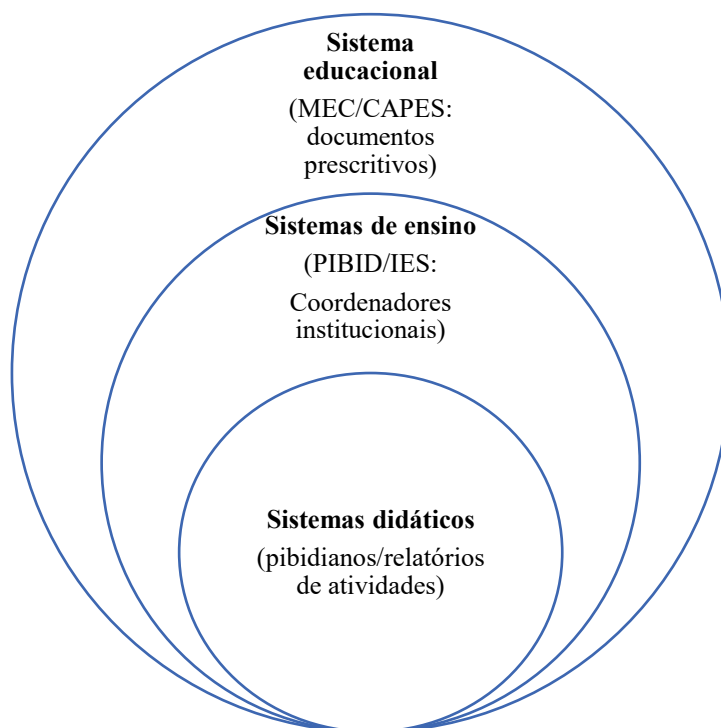
Sob esse viés, pensando em três níveis referentes à **atividade educacional**, na qual o trabalho docente se situa, Machado (2007a) indica, a princípio, o “sistema educacional” como uma conjuntura mais ampla em que se localizam as orientações governamentais e/ou institucionais do MEC ou da CAPES, por exemplo. Em seguida, no que se refere ao nível dos “sistemas de ensino”, a autora menciona as instituições de ensino voltadas para a realização das prescrições advindas do primeiro nível: os próprios estabelecimentos educacionais, como as IES, bem como os programas e os instrumentos didáticos que fazem parte da realidade do trabalho docente. Por fim, acerca dos “sistemas didáticos”, Machado aponta a tríade que compõe os polos constitutivos da atividade pedagógica (o professor, os alunos e os objetos de conhecimento).

¹³ BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 113–124, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6460>. Acesso em: 29 mai. 2025.

Conforme é possível observar nessa organização teórico-metodológica de análise, há uma proposta de estudo das práticas languageiras a partir da consideração primária das condições sociais de produção que permeiam as ações de linguagem referentes ao trabalho do professor. Desse modo, no que se refere à nossa investigação dos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos, acreditamos ser necessário também analisarmos os documentos orientadores que se colocam como prescrições voltadas para o trabalho com esse gênero específico em sala de aula.

A seguir, apresentamos um esquema voltado para a explicitação desses níveis em relação ao nosso objeto de pesquisa:

Figura 1 - Níveis da atividade educacional



Fonte: baseada no esquema proposto por Machado (2007a, p. 26).

Acerca do modelo descendente de análise supramencionado, é importante enfatizar que o ISD propõe a investigação dos textos a partir de suas condições de produção. No que diz respeito ao contexto de produção de um determinado texto, Bronckart (2023 [1999]) distingue os aspectos constituintes de um “mundo físico” dos de um “mundo sociossubjetivo”. Acerca do mundo físico, que corresponde ao contexto físico de produção e circulação de um determinado gênero de texto, é possível investigarmos as instâncias referentes ao lugar físico e ao momento

específico da produção textual, bem como sugerir a identidade particular de seu emissor e de seu provável receptor, por exemplo. Já no que tange ao mundo sociossubjetivo, como o nome indica, as mesmas instâncias mencionadas são reavaliadas a partir do contexto sociodiscursivo de produção e circulação dos textos: lugar social e momento social de produção e papéis sociais do enunciador e dos destinatários.

Ademais, é importante serem considerados também os objetivos sociais que determinado texto possui, uma vez que esse necessariamente se insere em uma conjuntura histórica relacionada à necessidade de comunicação e intenção do seu autor para com um possível destinatário. No quadro abaixo, trazemos exemplos hipotéticos acerca dos aspectos relacionados ao contexto de produção textual que posteriormente retomaremos em nossa análise dos dados:

Quadro 3 - Síntese ilustrativa do contexto de produção textual

CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL					
	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTORES	OBJETIVO
MUNDO FÍSICO	Locais prováveis como cidade, escola, universidade etc.	Datas específicas de produção dos textos: horário, dia, semana, mês ou ano.	Pessoa física que geralmente se coloca como autor de um determinado texto: Ena, Poliana, Machado de Assis etc.	Pessoa física que determinado emissor pretende alcançar com seu texto: o leitor de uma carta pessoal.	Função social que o texto propõe ou é capaz de cumprir: permitir a comunicação, pagar um boleto, avaliação somativa dos alunos etc.
	MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	MOMENTO SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	
	Âmbito institucional do local de produção, como instâncias relacionadas ao MEC, à CAPES ou às IES.	Período de vigência do Edital Capes 23/2022, no caso dos relatórios.	Função ou identidade social característica do emissor: poeta, professor universitário.	Função ou identidade social característica do receptor: concurseiros, pessoas desempregadas, discentes de um curso de pós-graduação em estatística.	

Fonte: o autor. Baseado em Bronckart (2023 [1999]).

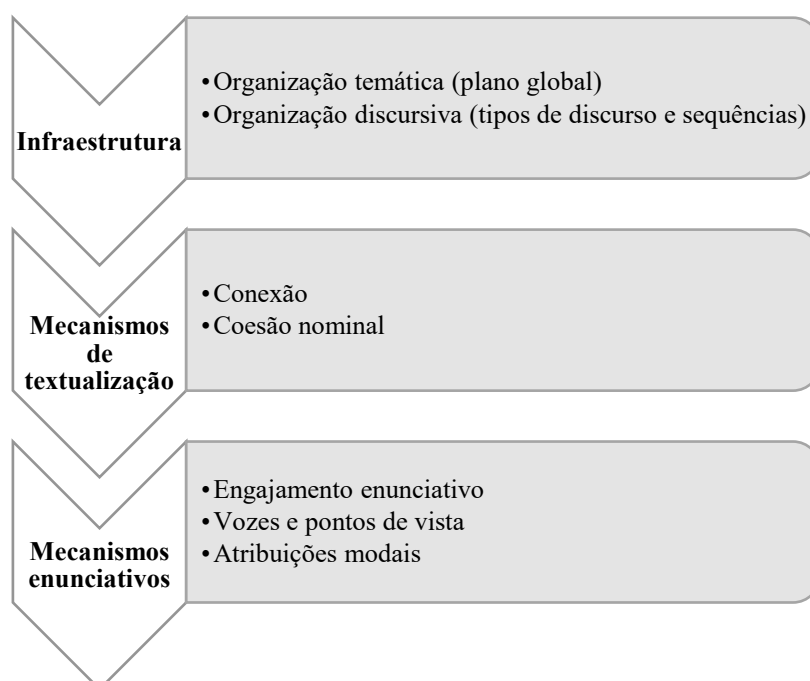
Esse modelo acerca do contexto de produção, baseado em procedimentos linguístico-discursivos de análise textual, visa investigar a situação e a forma que os textos se manifestam e se organizam diante de uma determinada prática social. Considerar tais procedimentos

referentes aos textos é de suma importância porque é a partir da apropriação dos aspectos linguísticos e sociais dos gêneros pré-existentes que somos capazes de reconfigurar nosso agir, sempre por meio da linguagem (Bronckart, 2023 [1999]).

Assim, diante de uma perspectiva discursiva que considera as ações languageiras, baseada em Bakhtin (2016 [1979]), Bronckart (2023 [1999]) defende a ideia de que os gêneros de texto possuem características semióticas relativamente estáveis, portanto passíveis de análise. Entretanto, essas características não se apresentam de maneira estática, uma vez que podem sofrer alterações de acordo com as situações de interação comunicativa.

Para além da situação de produção dos textos, fator essencial para uma análise linguístico-discursiva, o ISD também assume uma responsabilidade de interpretação interna da materialidade dos discursos que circulam em um determinado contexto social. Assim, o modelo de análise que adotamos para a leitura de nosso *corpus* segue a proposta do que Bronckart (2023 [1999]) denomina de arquitetura textual:

Figura 2 - Modelo da arquitetura textual



Fonte: baseada em Bronckart (2023 [1999]).

No primeiro nível de análise, levando em consideração a organização temática, um olhar para o **plano global do texto** permite a compreensão do conjunto de informações que são declaradas pelo enunciador. De forma sintetizada, esse primeiro nível corresponde a uma espécie de resumo temático acerca dos assuntos que estão organizados no texto de forma

sequencial. Logo, características relacionadas ao layout do texto, presença ou ausência de imagens e organização dos parágrafos podem ser analisadas com o objetivo de descrevermos a composição superficial de um texto.

Já no que se refere à organização discursiva, os **tipos de discurso** são destacados a fim de permitir a compreensão da maneira que os conteúdos temáticos são linguisticamente organizados e apresentados ao leitor. De acordo com Bronckart (2023 [1999]), os tipos de discurso podem ser categorizados de acordo com sua implicação (quando há referência dêitica acerca da situação de enunciação) e sua autonomia (quando não há necessidade de conhecimento dos parâmetros de produção do texto). Assim, no que diz respeito à ordem do expor, um discurso interativo geralmente apresenta verbos no presente do indicativo e marcas de implicação por meio de dêiticos (meu, eu, tu). De forma distinta, o discurso teórico se apresenta de maneira mais impessoal, marcado pela ausência de dêiticos e por um presente genérico. Já acerca da ordem do narrar, o relato interativo costuma ser organizado por meio de um eixo temporal situado no passado, bem como pelo uso de marcas de implicação subjetivas. A narração, por sua vez, embora compartilhe o eixo temporal do pretérito, como ocorre no relato interativo, se caracteriza pela ausência de marcas que remetam ao enunciador ou a seu destinatário.

O quadro a seguir sintetiza os tipos de discurso mencionados:

Quadro 4 - Tipos de discurso

Coordenadas gerais dos mundos			
		Ordem do expor	Ordem do narrar
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: baseado em Bronckart (2023 [1999]).

O excerto seguinte, retirado do modelo de escrita dos relatórios de atividades (Anexo A), ilustra a presença de um discurso teórico:

Folha 3:

(1) “*Descrever o perfil da turma com a qual o licenciando teve contato ao longo das atividades.*”

Nesse enunciado, é exposta uma orientação da CAPES, voltada para a elaboração de um item específico do relatório, por parte do pibidiano (item 3: Escola e Supervisor). Percebemos, portanto, o direcionamento de instruções que são organizadas sob um caráter autônomo (sem marcas de subjetividade ou de dêiticos, por exemplo), em relação ao ato de produção do texto.

No tocante à organização discursiva, os **tipos de sequências** também são elementos importantes para a compreensão do plano geral dos textos. Para Bronckart (2023 [1999]), em diálogo com os estudos de Adam¹⁴, a sequência de um texto se coloca como a exposição a respeito da linearidade do conteúdo temático e podem ser descritivas, explicativas, argumentativas, narrativas, injuntivas e dialogais. É importante diferenciarmos tal noção sobre sequências de outras perspectivas provenientes de campos teóricos distintos. Ao discutir sobre a noção de tipologia textual, Marcuschi (2008) menciona a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção como exemplos de categorias relacionadas aos “tipos textuais”. No quadro teórico e epistemológico do ISD, entretanto, a noção de sequências alude à planificação ou organização dos diferentes tipos de discurso supramencionados. Assim, em um discurso teórico, por exemplo, é comum que sua organização linguístico-discursiva se apresente em torno de sequências descritivas, explicativas ou injuntivas, as quais contribuem para a exposição de fatos ou argumentos para o destinatário do texto, sem necessariamente requerer qualquer tipo de implicação mais subjetiva.

No quadro a seguir, são sintetizados os tipos de sequências, em acordo com Machado (2021 [2004], p. 21):

Quadro 5 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação

¹⁴ Adam, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: situação inicial; complicação; ações desencadeadas; resolução; situação final.
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes.
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura; operações transacionais; fechamento.

Fonte: Machado (2021 [2004], p. 21).

No exemplo de excerto seguinte, proveniente de um relatório de atividades, a pibidiana faz uso de uma sequência narrativa para expor experiências passadas em relação à sua participação no programa:

Item 4. Atividades:

(2) *“Esse dia foi muito especial para nós, pois fomos recepcionadas e acolhidas pela comunidade escolar.”*

Pibidiana: Elen (nome fictício; relatório final)

Retomando as camadas da arquitetura, em um segundo nível são analisados os “mecanismos de textualização”, responsáveis pela coerência temática dos textos, a qual, por sua vez, é assegurada por meio de conectivos e estruturas anafóricas e catafóricas que contribuem para a organização textual. Nesta pesquisa, daremos foco nos mecanismos de **coesão nominal** presentes nos textos investigados. De acordo com Bronckart (2023 [1999], p. 245, grifos do autor):

[...] os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de continuidade existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (...). Essas relações são marcadas por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em séries (ou constituindo **cadeias anafóricas**); cada uma dessas formas sendo, ademais, inserida em estruturas frasais e nelas, assegurando localmente uma determinada função sintática (sujeito, atributo, complemento etc.).

Assim, conforme fazíamos a leitura dos documentos prescritivos e dos relatórios, focalizamos a atenção em elementos textuais que fizessem referência aos emissores e receptores dos textos. Dessa maneira, tivemos o intuito de averiguar qual a definição do trabalho docente poderia ser depreendida a partir da análise dos relatórios escritos pelos pibidianos.

Por fim, em um terceiro nível da arquitetura textual proposta pelo modelo de análise do ISD, estão os “mecanismos enunciativos”, os quais se manifestam a partir do esclarecimento do posicionamento enunciativo e das modalizações utilizadas pelos autores das produções textuais. Neste estudo, destacamos na análise as marcas textuais que correspondem ao engajamento enunciativo, às vozes e pontos de vista e às atribuições modais utilizadas em documentos prescritivos e nos relatórios de atividades produzidos pelos licenciandos.

Acerca das **vozes**, Bronckart (2023 [1999]) as define como “[...] entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maior parte dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (p. 297). É importante destacar, entretanto, que os textos podem apresentar outras vozes que são inseridas com o intuito de fazer alusão a outros discursos, o que lhes confere um caráter polifônico, como coloca a perspectiva bakhtiniana de organização discursiva a partir da noção de dialogismo¹⁵.

Ainda segundo o autor, no que diz respeito a essas vozes secundárias, existem categorias de instâncias discursivas que caracterizam as “vozes sociais”, ou seja, aquelas que emanam de “[...] grupos ou de instituições sociais, que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que estão neles mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (Bronckart, 2023 [1999], p. 298). No caso de textos que circulem no âmbito acadêmico, é importante, por parte dos enunciadores, dominarem o processo de **gerenciamento de vozes** a fim de que a menção a autores e outras instâncias sociais sejam devidamente referenciadas de acordo com as normas vigentes da academia. Em nosso estudo, procuramos identificar tanto a presença da citação de vozes secundárias quanto a manifestação do ponto de vista dos produtores dos relatórios.

Já a respeito das **atribuições modais**, Bronckart (2023 [1999]) afirma que elas possuem a função de contribuir para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa de um determinado texto, auxiliando o seu destinatário a interpretá-lo levando em consideração, por

¹⁵ O conceito de dialogismo vai muito além da noção de diálogo que predomina no senso comum. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, por dialogismo entende-se a relação que os enunciados estabelecem perante outros enunciados, passados ou futuros. Dessa forma, o dialogismo é o princípio que constitui, discursivamente, um sujeito em relação ao outro.

sua vez, o conteúdo temático. Essas modalizações, segundo o autor, podem ser divididas em quatro categorias: modalizações lógicas, apreciativas, pragmáticas e deônticas. As modalizações lógicas são responsáveis por inferir aos enunciados uma atribuição de valor que os julga como certos ou errados, verdadeiros ou falsos (ex. *É evidente que* os dias estão mais quentes.¹⁶). As modalizações apreciativas, de forma distinta, são responsáveis por apresentar proposições discursivas sob uma perspectiva mais subjetiva, qualificando-as como benéficas, infelizes, estranhas, positivas, negativas etc. (ex. *Infelizmente*, eventos climáticos como esse serão comuns.). Já as modalizações pragmáticas têm o objetivo de explicitar interpretações ou julgamentos sobre um determinado agir proveniente da instância geral responsável pela enunciação (ex. Por mais que eu *queira*, não posso realizar essa demanda.). Por fim, as modalizações deônticas são responsáveis por imprimir ao enunciado um caráter de norma ou conduta a ser adotada (dever fazer) (ex. Ao sair de casa, *tranque* a porta!).

Em uma entrevista¹⁷ concedida em 2021 ao canal do Youtube da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Bronckart chama a atenção para a necessidade de que esse modelo de análise textual seja experimentado no contexto de ações referente a outras línguas diferentes da francesa, que a princípio foi o idioma para o qual os princípios do ISD foram propostos. Sabemos que os pressupostos teórico-metodológicos do ISD já foram amplamente testados em estudos relacionados à língua primeira¹⁸ (cf. Bueno, 2007; Machado; Lousada, 2010; Botelho; Silva, 2021; Botelho; Pimenta; Silva, 2024). Acreditamos, entretanto, que nosso estudo dos relatórios de atividades desenvolvidos por falantes de língua portuguesa, os quais são licenciados em cursos de Língua Portuguesa e Espanhola, possa ser bastante proveitoso, uma vez que pretendemos trazer um novo olhar para o processo de desenvolvimento dos pibidianos a partir de um contexto de pesquisa singular.

Nesta dissertação, ocuparemos de investigar as características linguístico-discursivas referentes aos três níveis da arquitetura textual, tanto do documento prescritivo que orienta a escrita dos relatórios de atividades, quanto dos próprios relatórios produzidos pelos pibidianos.

¹⁶ Enunciados criados pelo autor a título de exemplo.

¹⁷ Disponível em: <https://youtu.be/TkEZqOIq0HM>. Acesso em 29 mai. 2025.

¹⁸ Em acordo com Dolz (2016), utilizamos o termo “língua primeira” no lugar de “língua materna”, que tende a naturalizar os processos de aprendizagem e não abranger a realidade complexa das interações diversas no âmbito familiar, escolar e nos contextos multilíngues (cf. DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 29 mai. 2025).

Diante desses apontamentos acerca do quadro teórico-metodológico do ISD, julgamos necessário também elucidar sobre o conceito de “desenvolvimento” que utilizaremos para a discussão dos dados gerados nesta pesquisa.

2.2.1 A noção de desenvolvimento sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana

Conforme explicitamos anteriormente, o quadro teórico do ISD propõe investigar o processo do funcionamento humano levando em conta o papel fundador da linguagem e da atividade discursiva. Assim, ao propormos o estudo do desenvolvimento do ponto de vista da linguagem verbal escrita, ou seja, por meio dos textos produzidos pelos professores em formação inicial, é importante definirmos o que entendemos pelo conceito de “desenvolvimento” inserido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao realizar um estudo sobre a aquisição da linguagem na infância, Piaget¹⁹ defendeu uma hipótese de desenvolvimento cognitivo do indivíduo a partir do conceito denominado “egocentrismo”. Para o psicólogo, o egocentrismo na infância se trata de uma fase intermediária entre uma forma de pensamento autístico (relacionado ao subconsciente) e um pensamento orientado (relacionado ao consciente, socializado).

A fim de buscar analisar esse processo de reestruturação entre a linguagem externa e a interna, Vigotski ressignifica a noção de linguagem egocêntrica utilizada por Piaget. Para Vigotski (2024 [1934]), a linguagem egocêntrica, demonstrada por meio da fala, serviria como uma forma especial de a criança, durante seu amadurecimento cognitivo, tornar pessoais as experiências sociais vividas, estruturando-as, por meio da linguagem, em pensamento verbal organizado. É importante destacar, porém, que essas denominações a respeito da manifestação e (re)organização da linguagem não são diferenciações absolutamente distintas em termos de função. Na perspectiva vigotskiana, essa verbalização que a criança produz durante atividades seria, então, uma forma mista e transitória de internalizar as experiências sociais vividas por ela ou qualquer outro indivíduo que está em constante desenvolvimento.

Em síntese, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2024 [1934]), a linguagem exerce um papel fundamental diante do desenvolvimento psíquico do indivíduo. Entretanto, diferentemente de Piaget, que defendia um processo gradual de amadurecimento cognitivo da criança por meio de estágios subsequentes de aprendizagem, a perspectiva

¹⁹ PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

vigotskiana afirma que o indivíduo se desenvolve a partir de **interações sociais específicas**. Assim, ao abordar o processo que constitui a relação entre pensamento e palavra, Vigotski (2024 [1934], p. 161) salienta que “[...] não se trata de um desenvolvimento etário, mas funcional, ainda assim o movimento do próprio processo de pensar que vai do pensamento à palavra é desenvolvimento. O pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela”.

Sob esse viés, a linguagem se torna a própria matéria do pensamento que, a princípio, surge como um todo vago na consciência do indivíduo, como uma nebulosa. Isso não significa, absolutamente, que a linguagem externa seja uma transposição exata da estrutura do pensamento, mas, sim, que ocorre nessa conjuntura um processo de reconfiguração discursiva (Vigotski, 2024 [1934]). Logo, na ontogênese humana, a partir do momento em que linguagem e pensamento se associam, o pensamento verbal e a linguagem consciente ganham primazia diante do processo de desenvolvimento.

Ao retomar a influência dos estudos de Saussure e Vigotski em sua proposta de um Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart também enfatiza a relação entre a linguagem e o processo de desenvolvimento humano. Assim, nas palavras do autor genebrino, os signos linguísticos, instrumentos complexos de representação, “[...] são também e antes de tudo instrumentos de regulação da atividade coletiva, constituem instrumentos de cooperação, ou ainda, de intervenção nos comportamentos e nas representações dos outros” (Bronckart, 2023 [1999], p. 48).

Ao propormos uma tentativa de observação empírica da linguagem interna utilizando sua manifestação na escrita, por sua vez, nos inserimos talvez em um território ainda mais incerto no que diz respeito à observação do processo de desenvolvimento do indivíduo. Devido à distância entre os interlocutores, nesse caso,

“[...] a linguagem escrita, em comparação com a oral, constitui, nesse sentido, uma forma de linguagem maximamente desenvolvida e complexa em termos de sintaxe, na qual o enunciado de cada pensamento requer que utilizemos muito mais palavras do que na linguagem oral” (Vigotski, 2024 [1934], p. 203).

Em um estudo acerca das relações entre a perspectiva vigotskiana e o trabalho docente, Schneuwly e Martin (2022, p. 12) afirmam que “a linguagem escrita como um sistema psíquico implica a transformação de funções (...) e a integração de muitos sistemas em um novo [sistema] (visão, habilidades motoras etc.)”. Ocorre que as particularidades da linguagem interna são naturalmente complexas e de difícil tradução para a linguagem externa, como na própria fala ou em textos, por exemplo. Isso não significa, entretanto, que não haja caminhos que

possibilitem uma análise concisa das representações sociocognitivas dos indivíduos a partir das observações dos gêneros de texto, como propomos com a investigação dos relatórios de atividades escritos pelos pibidianos. Assim, nas palavras de Vigotski (2024 [1934], p. 224),

para interpretar esses fatores (referentes à linguagem interna), recorreremos à comparação com fatos análogos e congêneres no campo da linguagem externa. Isso era importante não apenas por ser uma forma de generalizar os fatos que encontramos e, conseqüentemente, interpretá-los corretamente, não apenas por ser um meio de explicitar com base em exemplos da linguagem oral as particularidades complexas e sutis da linguagem interna, mas também, e principalmente, porque essa comparação mostrou que a linguagem interna já traz possibilidades de formação dessas particularidades, confirmando, assim, nossa hipótese sobre a gênese da linguagem interna a partir das linguagens egocêntrica e externa. Importa que todas essas particularidades podem, em determinadas circunstâncias, surgir na linguagem externa.

Logo, é possível afirmar, seguindo a teoria vigotskiana, que a análise da escrita, assim como a da fala, possibilita ao investigador ter acesso não ao pensamento propriamente dito, pois isso seria impossível, mas à manifestação reorganizada desse pensamento que, por sua vez, se manifesta de maneira reformulada pelo indivíduo, reconfigurado pela sua própria manifestação linguística. Diferentemente do que ocorre com a linguagem interna ou até mesmo no caso da fala entre dois ou mais interlocutores, na escrita há um distanciamento maior entre os sujeitos, o que exige do escritor um esforço mais contundente em escolher bem as palavras, frases e textos que possam servir para organizar suas ideias. Conforme demonstraremos em nosso capítulo de análise dos textos, o engajamento enunciativo proveniente da escrita dos relatórios nos permitiu observar a alternância, realizada pelos pibidianos, entre o discurso teórico e o relato interativo, estratégia linguístico-discursiva que, por sua vez, sugere um processo de internalização e externalização das experiências vividas coletivamente no contexto de trabalho/formação.

Ainda nesse contexto da possibilidade de uso da escrita como objeto de análise do desenvolvimento, Vigotski (2024 [1934], p. 208) afirma que

a linguagem escrita contribui para o fluxo da linguagem enquanto atividade complexa. É nisso que se baseia o uso dos rascunhos. O caminho entre o “rascunho” e a versão “passada a limpo” é o percurso de uma atividade complexa. Mas mesmo quando não há um rascunho de fato, o momento de reflexão na linguagem escrita é muito forte; com frequência falamos primeiro para si, e depois escrevemos; aqui é evidente o rascunho do pensamento. Esse rascunho do pensamento da linguagem escrita é justamente, como tentamos mostrar no capítulo anterior, a linguagem interna.

Partindo do pressuposto de que por trás de cada enunciado há uma necessidade de agir, por parte do indivíduo, acreditamos que a motivação dos professores em formação inicial,

diante da escrita de relatórios, possa sugerir interpretações específicas sobre o trabalho docente. Isso porque os PIBIDIANOS se veem em um contexto de produção de um gênero de texto ao longo de sua participação como educadores no PIBID. Daí nosso interesse em analisar não somente as produções finais desses licenciandos, mas também um conjunto de relatórios parciais que serviram de rascunho para o portfólio entregue no término de sua participação no programa. Portanto, pretendemos investigar a possibilidade de análise da manifestação da experiência vivida desses discentes que, inseridos em um contexto social de formação para e no trabalho, reelaboram suas impressões sobre a prática docente por meio da escrita de relatórios de atividades.

2.3 O trabalho docente sob a perspectiva da Ergonomia da Atividade

Desde o final da década de 90, as questões relacionadas ao trabalho do professor têm sido discutidas sob o olhar da Ergonomia da Atividade, campo de estudos desenvolvido sobretudo por pesquisadores franceses (Machado, 2007b). Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser analisado levando em conta a complexidade dos aspectos que perpassam seu desenvolvimento histórico e social, sem deixar de considerar as prescrições que fazem parte da atividade dos professores dentro e fora das salas de aula.

De forma geral, é importante observar que o conceito de trabalho, investigado sob o olhar das ciências humanas, ainda é objeto de intenso debate. Isso se justifica porque, a princípio, trata-se de “um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori” (Machado, 2007b, p. 90). Em diálogo com a posição epistemológica saussuriana (Saussure, 2015 [1916]), acreditamos, porém, que seja necessário, em um estudo científico, a definição de certas características acerca de um determinado objeto de estudo de acordo com o ponto de vista do pesquisador que se insere no campo dos estudos da linguagem e do humano, que é o nosso caso. Assim, três conceitos propostos pelas Ciências do Trabalho que se tornam essenciais para uma compreensão mais ampliada acerca da atividade do professor dizem respeito às noções de “trabalho prescrito”, “trabalho realizado” e “real da atividade” (Clot, 2010).

O trabalho prescrito indica, como o próprio nome pressupõe, as ações prescritas e fixadas pelas orientações institucionais que fazem parte do contexto da atividade. Nas palavras de Machado (2002, p. 40) esse conceito corresponde a “[...] um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” do trabalhador. No que se refere à atividade educacional (Machado, 2007a), podemos tomar como exemplo as orientações

advindas de documentos que compõem o sistema educacional brasileiro, tais como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No caso de nosso estudo, voltado para a análise de relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos, julgamos necessário também lançarmos um olhar investigativo para um modelo de orientações para a escrita desse gênero, compartilhado pela CAPES. A leitura desse documento, conforme apontaremos no quarto capítulo, indicou a presença constante de uma modalização acerca da forma que as orientações são direcionadas aos diferentes destinatários do texto, o que demonstrou, por sua vez, um contexto de hierarquização referente às **relações de poder** que constituem os níveis da atividade educacional (Machado, 2007a).

Diante de um estudo sobre o ensino da escrita de artigos científicos, em um contexto acadêmico, Brian Street trouxe uma discussão interessante sobre as práticas de letramento voltadas para o trabalho com gêneros em sala de aula. No que diz respeito às relações de poder que perpassam o ensino superior, o autor chamou a atenção para um conjunto de critérios de correção do texto que não costumam ser devidamente discutidos e trabalhados em sala de aula. Street (2010) denomina esses aspectos de “dimensões escondidas” (cf. Botelho e Silva, 2022²⁰) expressão que também se relaciona com os apontamentos realizados durante nossa análise dos relatórios. Isso porque, em relação ao trabalho prescrito, proveniente do documento de orientação para a escrita dos pibidianos, notamos a exposição de uma sequência injuntiva que não necessariamente explicava de forma concisa e clara aos alunos o que de fato o modelo solicitava para ser desenvolvido nessas produções.

Já a respeito da noção de trabalho realizado, entende-se pelo “[...] conjunto de ações efetivamente realizadas” (Machado, 2002, p. 41). No contexto da atividade docente, pode-se afirmar que o trabalho realizado pelos professores está associado às suas condutas observáveis diante de seu agir. Conforme demonstraremos no capítulo de análise dos relatórios, foi recorrente, por parte dos pibidianos, a menção às atividades realizadas nas escolas-campo, tais como observação do contexto escolar, intervenções pedagógicas e atendimento aos alunos, sob a mediação recorrente por parte dos professores supervisores.

De maneira distinta, o real da atividade, por sua vez, consiste em “uma dimensão psicológica da atividade que considera as potencialidades, mas também os impedimentos ou as amputações dos gestos dos indivíduos” (Lousada, 2017, p. 97). Sob essa perspectiva, a noção

²⁰ Neste artigo, buscamos investigar sobre as estratégias de leitura frente a possíveis dificuldades encontradas por estudantes de dois cursos de licenciatura de uma Universidade pública. Como resultados, chamamos a atenção para o fato de que a falta de delimitação dos objetivos e a não familiaridade, por parte dos estudantes, com os gêneros trabalhados em sala de aula são exemplos do que Street chama de “dimensões escondidas” (Street, 2010) as quais, por sua vez, podem perpetuar o “discurso do déficit” na Universidade.

de real da atividade corresponde não somente àquilo que o professor realiza durante sua atividade, mas também àquilo que ele opta por não realizar ou não consegue realizar. Em alguns excertos provenientes dos relatórios dos licenciandos, pudemos notar discussões que faziam referência a esse conjunto de aspectos não diretamente observáveis do agir docente. Assim, foram explicitadas, por parte dos pibidianos, várias atividades extraclasse que os professores realizam, tais como ler e estudar os conteúdos necessários para o ensino, buscar materiais que condizem com as necessidades e interesses dos alunos, planejamento de aulas etc.

Nesta dissertação, daremos ênfase às discussões advindas da consideração do trabalho prescrito, embora, a partir da análise dos relatórios, considerações acerca do trabalho realizado e do real da atividade também tenham emergido. Ademais, é importante ressaltar que esse referencial teórico, baseado nas discussões das Ciências do Trabalho, se justifica pelo fato de considerarmos o PIBID a partir de seu caráter prático, que incentiva o contato direto com a escola, locus principal do trabalho docente, funcionando assim como porta de entrada para o *métier*²¹ do professor.

Salientamos, portanto, que estamos cientes de que o contexto de formação inicial dos pibidianos não necessariamente se refere ao mesmo contexto de trabalho efetivo e formal dos professores. Isso porque, no caso do programa, os bolsistas realizam suas atividades a partir do âmbito da **formação inicial docente**. Logo, considerar o PIBID a partir de um quadro ergonômico é, de certa forma, adaptar um instrumental teórico e metodológico que foi pensado para contextos de trabalho a um contexto de formação coletiva.

Indo ao encontro dessa discussão, buscando investigar o desenvolvimento de uma equipe de professores de francês diante da elaboração de um material didático, Fazion (2016) menciona as contribuições de Caroly²² acerca da noção de “coletivo de trabalho”. Conforme a autora explica, “[...] o coletivo de trabalho corresponde aos modos de se relacionar, de viver junto no trabalho, e tem como função desenvolver o poder de agir e favorecer a saúde dos trabalhadores” (Fazion, 2016, p. 38).

Conforme apontamos na subseção anterior, nossa leitura dos relatórios tornou possível observar um contexto sobretudo transpessoal de trabalho relatado a partir da escrita dos pibidianos. Assim, destacaremos, em nossa análise, que mesmo na escrita de seções de caráter bastante descritivo, como as voltadas para a enumeração de atividades e caracterização das

²¹ Decidimos por utilizar o termo “*métier*”, em francês, para nos referirmos ao trabalho (ofício) do professor.

²² Caroly, Sandrine. *Activité collective et rélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail*. Humanities and Social Sciences. Université Victor Segalen - Bordeaux II, 2010.

escolas, os licenciandos traziam apontamentos mais pessoais acerca de seu próprio desenvolvimento profissional e acadêmico, por meio do relato interativo, o qual era enunciado por uma voz a princípio mais individual, mas que, conforme expunha suas experiências vividas com os colegas no contexto do programa, se transformava em um “nós”. Acreditamos que esse tipo de fenômeno ilustra a importância do coletivo de trabalho para a formação desses futuros professores. No estudo de Dantas-Longhi (2017), por exemplo, a autora também observou em sua análise que as formas de representação da atividade de um grupo de *tuteurs* (professores de língua francesa que se tornam formadores de novos professores) evoluiu de uma representação de si como professor para uma representação de si de forma genérica, como parte de um grupo de educadores.

Feita essa contextualização sobre alguns aspectos referentes ao trabalho docente, passaremos a explicitar o contexto da pesquisa e da geração de dados utilizados em nossa análise.

3 METODOLOGIA

Os pressupostos metodológicos desta pesquisa se baseiam na abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, utilizada sob o viés da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Paiva, 2019; Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). A pesquisa qualitativa se caracteriza por considerar, durante todo o processo de interpretação do *corpus* analisado, as diversas partes inseridas no contexto em que os fenômenos investigados ocorrem (Godoy, 1995). Desse modo, entende-se que essa modalidade de investigação busca observar o mundo (no nosso caso, o ambiente educacional) a partir das práticas sociais e dos significados vigentes que o englobam. Nesse contexto, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Nesta pesquisa, consideramos que a experiência no PIBID pode ser uma fonte para o desenvolvimento de futuros professores, por proporcionar o contato com a complexidade do cotidiano escolar a partir de um “entre-lugar” (Nóvoa, 2017; Garcia-Reis; Callian, 2021). Diante desse pressuposto, nosso objetivo geral é analisar como a escrita de relatórios de atividades contribui para a formação docente no contexto do PIBID-Letras (Português e Espanhol). Com base na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, consideramos a escrita como uma forma particular de materialização da linguagem, que leva a um movimento reflexivo de dizer para si no intuito de dirigir-se a um outro (Vigotski, 2024 [1934]). Ao serem tematizados os aspectos das experiências vividas durante o programa e também durante a formação inicial, formulamos a hipótese de que a análise dos relatórios pode revelar vestígios do processo de desenvolvimento profissional dos pibidianos.

Com base nessa perspectiva, a pergunta de pesquisa que direciona nosso estudo pode ser assim exposta: quais são as condições necessárias para que a escrita sobre as experiências vividas durante o PIBID possa ser uma fonte de desenvolvimento de professores de língua em formação inicial? É possível dizer que a abordagem qualitativa se justifica, nesse caso, pelo fato de que uma observação do processo de aprendizagem voltado para a produção de um gênero específico envolve um registro sistemático em torno de cada sequência de acontecimentos relacionados ao contexto didático.

Portanto, a respeito de nossos objetivos específicos, pretendemos:

- (1) investigar as prescrições contidas nos documentos enviados pela CAPES aos participantes do PIBID, identificando a quem de fato se destinam e quais orientações apresentam;
- (2) examinar de que maneira os pibidianos reinterpretem essas prescrições ao redigir seus relatórios de atividades e;
- (3) identificar como o agir docente é representado nos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos e quais novos significados sobre o trabalho do professor são construídos a partir da experiência no PIBID.

Esses objetivos, conforme explicaremos na seção sobre as etapas da pesquisa, visam organizar as fases de investigação textual e discursiva direcionada aos textos que selecionamos para a análise exposta no capítulo 4 desta dissertação. Por fim, as perguntas de pesquisa mais específicas, que também se relacionam com a sequência de investigação que optamos por contemplar neste estudo, podem assim ser indicadas:

- (1) o que dizem os documentos prescritivos acerca da elaboração da escrita de relatórios no contexto do PIBID? e;
- (2) qual definição do trabalho docente pode ser depreendida a partir da análise dos relatórios escritos pelos pibidianos?

Nas considerações finais deste trabalho, tentamos responder ambas essas perguntas com base na discussão proveniente da análise dos dados.

3.1 Contexto de geração de dados

Em relação ao contexto desta pesquisa, é importante observar que a coleta dos dados referente aos relatórios ocorreu, a princípio, a partir de minha participação no estágio de ensino, o qual foi realizado na disciplina optativa do curso de graduação em Letras “LET 438 - Gêneros discursivos”, ministrada no segundo semestre de 2023 pelo professor coordenador do PIBID da área de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tal disciplina teve como

objetivo a construção de um conhecimento teórico e prático da noção de gênero e foi organizada em torno de 30 (trinta) horas teóricas e 30 (trinta) horas voltadas para atividades de extensão (desenvolvimento de uma oficina a ser aplicada nas escolas-campo). A fim de oferecer a oportunidade de matrícula aos pibidianos de várias especializações do curso de Letras da UFV (Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa), foi ofertado um total de 80 (oitenta) vagas.

Assim, o meu primeiro contato com os alunos bolsistas do PIBID ocorreu a partir de meu estágio durante as aulas dessa disciplina. Nesse contexto, a coleta dos relatórios²³ foi realizada a partir da interação entre o mestrando estagiário, o professor coordenador do PIBID de Língua Portuguesa e os licenciandos. Posteriormente, com o intuito de ter acesso aos relatórios produzidos pelas pibidianas que não estavam matriculadas na disciplina LET 438, entramos em contato com a coordenadora do PIBID de Língua Espanhola, o que nos possibilitou conhecer também as alunas bolsistas desse subprojeto.

É importante também explicar que, a princípio, pretendíamos ter acesso aos relatórios dos demais subprojetos do PIBID de Letras da UFV, como os referentes às línguas inglesa e francesa, por exemplo. Entretanto, conforme fomos entrando em contato com os coordenadores de área desses cursos, fomos descobrindo que nem todos esses professores orientavam a escrita dos relatórios de atividades ao longo da participação dos pibidianos no programa. Na verdade, apenas o coordenador do subprojeto de Língua Portuguesa solicitava aos discentes a escrita semanal e mensal dos relatórios, os quais, no final do PIBID, deveriam ser utilizados como base para a produção final de relatório de atividades a ser entregue à CAPES, em modelo de portfólio.

Dessa maneira, além do coordenador de Língua Portuguesa, também foi possível obter a colaboração da coordenadora do subprojeto de Língua Espanhola, a qual, embora não solicitasse a escrita contínua desses relatórios às discentes, se mostrou solícita a fim de contribuir com o compartilhamento dos relatórios de suas alunas pibidianas, que concordaram em fornecer suas produções (relatórios finais, apenas) para que eu as pudesse investigar em minha pesquisa. Assim, esses relatórios foram encaminhados pelos professores coordenadores para meu e-mail institucional durante os anos de 2023 e 2024. Também pude ter acesso, depois

²³ A coleta dos relatórios foi realizada a partir da aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 71604523.7.0000.5153. Número do parecer substanciado: 6.253.247. Assinado em 22 ago. 2023.

de solicitar ao coordenador de Língua Portuguesa, a um documento de orientações da CAPES direcionado à escrita dos relatórios (Anexo A).

O conjunto de pibidianos(as) que concordaram em participar desta pesquisa possui um total de 15 colaboradores. Desses alunos, 9 são referentes ao subprojeto de Língua Portuguesa e 6 ao subprojeto de Língua Espanhola. Como pré-requisito para participação no PIBID, esses licenciandos eram estudantes matriculados na primeira metade de seus respectivos cursos de graduação e, embora a maioria fosse bolsista, também havia alguns voluntários que decidiram participar do programa.

Dentre as atividades realizadas pelos pibidianos, podemos elencar as seguintes: leitura de textos teóricos sobre ensino e aprendizado de línguas, didática e formação de professores; reuniões com os professores coordenadores de área e com os professores supervisores a fim de compartilhar as experiências vividas nas escolas-campo; observações e intervenções pedagógicas nas salas de aula que eles acompanhavam; produção de material didático voltado para as aulas a serem ministradas, sempre com a presença dos professores supervisores; participações em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos relacionados ao contexto de participação do PIBID; produção de relatórios de atividades voltados para prestação de contas à CAPES etc.

3.2 Aspectos éticos na realização do estudo

Com a intenção de respeitar os princípios éticos para a coleta dos relatórios de atividades, os licenciandos que concordaram em participar deste estudo receberam termos de consentimento específicos para o compartilhamento de suas produções textuais. Assim, coube ao participante decidir se tinha interesse ou não em compartilhar os relatórios.

Para isso, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴ foi compartilhado com os colaboradores da pesquisa. Esse documento, de princípio ético, foi elaborado visando à explicitação dos objetivos deste trabalho para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa - pesquisadores(as), professores(as) e alunos(as) -, objetivando a explicitação das etapas a serem necessariamente observadas para que o(a) convidado(a) a participar do estudo pudesse se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Dessa maneira, salientamos o fato de que a geração de qualquer dado que envolve os participantes desta pesquisa só foi realizada diante da aprovação do projeto e do termo de consentimento correspondente pela

²⁴ TCLE disponível no Apêndice A.

Plataforma Brasil²⁵ e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-UFV), respectivamente, pois entende-se como princípio ético a futura proteção dessas pessoas.

Ademais, é importante frisar o fato de que todos os alunos foram avisados acerca das estratégias de anonimização dos participantes da pesquisa utilizadas no decorrer de todas as etapas deste estudo. Logo, a fim de permitir a anonimização dos autores dos relatórios, utilizamos a seguinte estratégia voltada para a referenciação aos pibidianos: no que diz respeito aos discentes do subprojeto de Língua Portuguesa, fizemos uso de nomes fictícios de iniciais “P”. De forma análoga, as pibidianas de Língua Espanhola receberam nomes fictícios de iniciais “E”. Essa relação pode ser conferida no quadro 8 (p. 71).

Conforme explicitado anteriormente, a produção dos relatórios pelos pibidianos já é previamente solicitada pela CAPES com o objetivo de arquivar a participação efetiva dos bolsistas no término de sua participação no programa. Entretanto, o interesse de cada aluno em compartilhar seus relatórios para os fins deste estudo não teve relação com qualquer demanda ou cobrança institucional, pois foi explicado nos termos de consentimento que a participação dos sujeitos da pesquisa é voluntária, sem fins lucrativos e com possibilidade de saída do participante e retirada dos dados compartilhados a qualquer momento.

3.3 Etapas e métodos empregados na pesquisa

Pelo fato de a abordagem qualitativo-interpretativista abarcar os diferentes aspectos sociais envolvidos, é comum ao pesquisador seguir uma trajetória de análise que parte do geral para o particular. Nesse sentido, em acordo com os princípios do ISD, um formato descendente de análise, ou seja, que se inicia por meio de uma reflexão sobre o contexto social de produção de texto, para então contemplar os aspectos linguístico-discursivos propriamente ditos, foi utilizado neste estudo.

Seguindo os princípios éticos, teóricos e metodológicos supramencionados, a trajetória organizacional desta pesquisa se apresenta da seguinte maneira:

1. Análise documental: Etapa voltada para a leitura de um conjunto de pesquisas brasileiras (estado da arte) que tiveram como objeto de estudo o desenvolvimento de professores em formação inicial participantes do PIBID. Salientamos, nessa parte, as semelhanças e diferenças

²⁵ Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 29 mai. 2025.

deste trabalho em relação às pesquisas já realizadas sobre a formação inicial de docentes que estejam inseridas no contexto específico desse programa.

Sob essa perspectiva, a pesquisa se inicia a partir de uma revisão bibliográfica, a fim de contextualizar o tema geral a ser investigado e possibilitar uma reflexão acerca de trabalhos anteriores que já foram realizados por outros autores acerca dos estudos sobre o desenvolvimento de professores de língua em formação inicial participantes do PIBID. Para tanto, a BDTD serviu de fonte para a leitura de dissertações e teses relevantes para esta investigação. Esse estado da arte possibilitou um mapeamento das produções acadêmicas que reúnem as principais conclusões, limitações e sugestões voltadas para os estudos sobre o processo de desenvolvimento do professor no campo do ensino de línguas.

Também nesse primeiro momento, foram considerados sites e documentos institucionais relacionados ao PIBID, os quais serviram para a compreensão sobre as orientações governamentais que norteiam a formação inicial e profissional dos futuros docentes. Exemplos desses documentos foram o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, a Portaria nº 83 de 27 de abril de 2022, bem como o próprio site institucional da CAPES, voltado para a apresentação do PIBID. Nossa discussão a respeito desses documentos foi exposta ao longo da introdução e do aporte teórico desta dissertação, uma vez que julgamos mais adequado, de acordo com o objetivo da pesquisa, desenvolver no capítulo de análise nossas impressões acerca do documento prescritivo dos relatórios e das próprias produções dos pibidianos.

Conforme já salientado na seção anterior, o intuito de incluir em nossa análise não só os textos produzidos pelos alunos, mas também documentos de índole prescritiva se justifica pelo próprio escopo teórico-metodológico escolhido para a efetivação desta pesquisa (ISD e Ergonomia da Atividade). Diante disso, entende-se que uma interpretação dos documentos orientadores publicados pelo MEC e pela CAPES, que dizem respeito ao contexto de formação inicial docente desenvolvida durante o PIBID, permitiu uma compreensão mais ampla dos textos produzidos pelos estudantes de licenciatura, sem deixar de considerar os aspectos sociais que fazem parte de qualquer prática de escrita acadêmica.

2. Observação participante: Etapa direcionada à participação do pesquisador diante da função de estagiário na disciplina LET 438 – Gêneros Discursivos, sob orientação do professor coordenador de área do PIBID (subprojeto de Língua Portuguesa). Nesta etapa, a partir da aprovação do projeto e do termo de consentimento pela Plataforma Brasil e pelo CEP-UFV e após a autorização dos pibidianos, foram coletados os corpora desta pesquisa, que são constituídos pelo documento de orientação para escrita de relatórios da CAPES e pelos

relatórios de atividades dos licenciandos. Ademais, tivemos acesso aos relatórios de atividades das pibidianas de Língua Espanhola por meio do envio, por e-mail, desses documentos pela professora coordenadora de área²⁶.

Denominamos tal etapa de “observação participante” porque durante a disciplina mencionada o mestrando teve a oportunidade de assistir às aulas do professor coordenador, bem como intervir pedagogicamente por meio da docência de aulas direcionadas aos pibidianos e demais discentes inscritos no curso. Em sequência, apresentamos uma descrição das atividades desenvolvidas pelo mestrando ao longo de sua participação na disciplina mencionada:

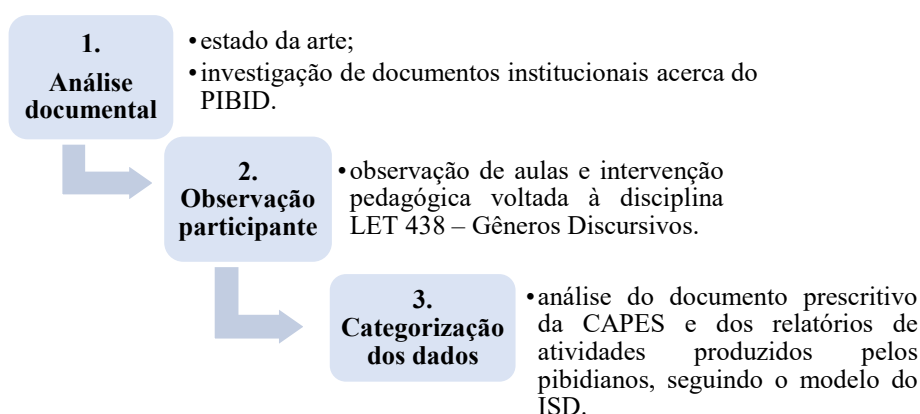
- Leitura de textos teóricos: a fim de acompanhar as discussões em sala de aula, o mestrando estagiário fez a leitura da bibliografia sugerida pelo professor responsável pela disciplina;
- Reuniões com o professor responsável: o mestrando participou de reuniões presenciais com o professor responsável com o intuito de organizar o conteúdo da disciplina e a sua participação no decorrer do curso;
- Observação das aulas: desde o início do curso, o estagiário acompanhou as aulas expositivas e tomou nota sobre o andamento da disciplina, em diários de campo;
- Atendimento aos alunos: em acordo com o docente responsável pela disciplina, o estagiário disponibilizou um horário semanal voltado para receber os alunos interessados em tirar dúvidas e receber sugestões para a preparação das oficinas a serem apresentadas pelas duplas;
- Aulas ministradas: o mestrando estagiário organizou e ministrou, sob orientação do professor responsável, um conjunto de 4 aulas expositivas relacionadas aos estudos de gêneros discursivos voltados para o ensino.

²⁶ Em um momento final desta etapa, pretendíamos também organizar encontros com os(as) pibidianos(as) a fim de poder realizar reuniões de coletivização de suas produções e de suas reflexões acerca das experiências relacionadas à atividade docente adquiridas durante o programa. Essa etapa não foi realizada devido à incompatibilidade entre os calendários do PIBID, das escolas, da graduação e da pós-graduação, os quais sofreram alterações repentinas devido à greve das universidades federais no ano de 2024.

3. Categorização dos dados: Etapa referente à interpretação do documento prescritivo da CAPES e dos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos. Nesse momento, categorias de análise que dizem respeito às representações do trabalho docente contidas nos relatórios foram elencadas, a princípio, com base no modelo de análise da Figura 2 (arquitetura textual). Conforme explicitaremos no capítulo 4, selecionamos determinadas categorias de análise provenientes do modelo do ISD a fim de dar ênfase a discussões mais pertinentes acerca de nosso objeto de pesquisa, bem como a fim de tentar contemplar nossas perguntas de pesquisa supramencionadas. Assim, as categorias de análise selecionadas a priori dizem respeito aos três níveis correspondentes à arquitetura textual do ISD, a saber: (1) infraestrutura geral dos textos; (2) mecanismos de textualização e; (3) mecanismos de responsabilização enunciativa.

O esquema a seguir sintetiza a trajetória organizacional desta pesquisa:

Figura 3 - Síntese da trajetória organizacional da pesquisa



Fonte: o autor

Após termos apresentado os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, passaremos para a próxima parte, voltada para a análise dos dados.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos uma análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa, com base no modelo do ISD (Bronckart, 2023 [1999]). Em um primeiro momento (4.1), será exposta a análise do documento prescritivo intitulado “Orientações para elaboração do Relatório individual de iniciação à docência” (Anexo A). Em seguida (4.2), analisamos um conjunto de excertos provenientes de relatórios parciais e finais produzidos por pibidianos e pibidianas do subprojeto de Língua Portuguesa e de relatórios finais produzidos por pibidianas do subprojeto de Língua Espanhola²⁷. No final deste capítulo (4.3), trazemos uma síntese sobre os apontamentos levantados no decorrer da análise.

4.1 Análise do documento prescritivo

Conforme salientamos anteriormente, os pibidianos têm escrito os seus relatórios de atividades com base em um modelo disponibilizado pela CAPES. Esse documento prescritivo foi compartilhado comigo durante minha participação como estagiário na disciplina LET 438 - Gêneros Discursivos, no segundo semestre de 2023. Durante esse período, entrei em contato com o professor coordenador de área do subprojeto do PIBID de Língua Portuguesa, o qual concordou em me enviar por e-mail o documento em questão, que serviu como modelo de escrita tanto para os licenciandos do subprojeto de Língua Portuguesa quanto para as de Língua Espanhola. Assim, minha intenção era de ter acesso a um dos documentos prescritivos que orientavam as atividades dos pibidianos durante sua participação no programa.

É interessante notar que tal documento não consta no site institucional do PIBID ou da CAPES, o que nos levou a pressupor que o texto provavelmente foi encaminhado aos coordenadores institucionais de cada IES participante do programa. Ao receberem o arquivo, os coordenadores institucionais provavelmente compartilharam o documento com os demais coordenadores de área, pois foi por meio desses últimos que obtive acesso ao texto, durante minha pesquisa.

Esse modelo de orientações, proposto pela CAPES, apresenta uma série de seções temáticas que visam a organizar o gênero relatório de acordo com as informações que a instituição mantenedora do programa julga como necessárias para que o bolsista relate suas

²⁷ Apenas os relatórios finais de ambos os subprojetos seguiam exatamente o modelo do documento prescritivo da CAPES voltado para a escrita desses textos. Entretanto, notamos que esse modelo também serviu para orientar o conteúdo temático dos relatórios parciais de Língua Portuguesa.

experiências vividas durante sua participação no PIBID. A seguir, passamos à análise voltada para o contexto de produção do documento “Orientações para elaboração do Relatório individual de iniciação à docência”.

4.1.1 Contexto de produção do documento prescritivo

De acordo com os pressupostos do ISD (Bronckart, 2023 [1999]), durante a produção dos textos, é mobilizado um conjunto de conhecimentos acerca de sua situação de produção. Assim, o contexto de produção dos textos é constituído por fatores relacionados ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e ao mundo socio subjetivo (lugar social de produção, papel social do enunciador e do destinatário e objetivo do texto).

A fim de servir de modelo para a produção dos relatórios pelos discentes, o documento divulgado pela CAPES foi disponibilizado no ano de 2023, em Brasília (Distrito Federal), sem indicação de uma pessoa física específica como autora responsável. Entretanto, percebemos que o texto possui uma responsabilidade enunciativa da “Equipe PIBID”, pertencente à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A DEB é um órgão pertencente à CAPES, criada em 2007, a partir da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007²⁸. Dentre suas atribuições, essa diretoria tem por objetivo induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Quanto ao seu contexto de circulação, o modelo de orientações foi disponibilizado por e-mail, a princípio, aos coordenadores institucionais das IES que participaram do PIBID referente ao Edital Capes 23/2022²⁹. Posteriormente, o arquivo foi compartilhado com os coordenadores dos subprojetos do PIBID como um documento institucional voltado para a normatização da elaboração dos relatórios de atividades dos participantes do programa. No seguinte excerto, da primeira folha do texto, conseguimos observar esse direcionamento aos coordenadores institucionais, representados como destinatários principais:

Folha 1:

²⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 29 mai. 2025.

²⁹ Embora o documento prescritivo não contenha uma assinatura do responsável, o Edital Capes 23/2022 foi assinado pela então Presidente da CAPES Cláudia Mansani Queda de Toledo. Edital disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

(3) *“Prezado(a) Coordenador(a) Institucional do Pibid.”*

Logo na sequência do texto, a função de orientadores voltada ao coordenador de área e ao professor supervisor dos alunos nas escolas-campo é mencionada. De acordo com o documento, tanto os coordenadores de área do PIBID quanto os professores supervisores das escolas-campo devem auxiliar os licenciandos durante a elaboração dos relatórios:

Folha 1:

(4) *“O(A) estudante deverá ser orientado sobre o a elaboração do relatório pelo coordenador de área e pelo supervisor.”*

Na segunda folha do texto, notamos que há também um direcionamento do discurso ao próprio pibidiano, embora ele seja mencionado pelo uso da terceira pessoa do singular, como é possível perceber por meio do excerto abaixo:

Folha 2:

(5) *“Além do relatório, o discente deve preencher, assinar e anexar a autorização constante no Anexo I deste documento, referente à Autorização de uso pela Capes.”*

De acordo com esses recortes, constatamos que existe uma certa hierarquia a respeito dos destinatários aos quais o documento vai se referindo no decorrer do texto. Em um primeiro momento, o documento se dirige direta e especificamente ao coordenador institucional, que possui maior autoridade em relação aos coordenadores de área, aos professores supervisores e aos pibidianos, respectivamente. Assim, as prescrições direcionadas aos coordenadores institucionais devem se desdobrar em novas prescrições em relação aos demais integrantes do PIBID. Isso demonstra que o documento serve como um texto prescritivo para todo o programa de uma forma geral e não somente ao destinatário primário (coordenador institucional). Exploraremos esse desdobramento das prescrições na subseção relativa à análise das modalizações deonticas (nível 3 da análise).

A respeito dos excertos (4) e (5), destacamos que o documento prescritivo não se dirige diretamente a um dos seus possíveis destinatários (os discentes bolsistas). Esse fato nos leva a ponderar o porquê de as orientações prefigurarem um agir dos pibidianos, acerca da produção dos relatórios, mas sem se dirigir diretamente a eles. Talvez isso ocorra porque é o coordenador

institucional que orienta os demais coordenadores os quais, por sua vez, orientam os supervisores e os alunos.

O quadro a seguir tem como objetivo sintetizar o contexto de produção desse documento prescritivo:

Quadro 6 - Contexto de produção do documento prescritivo

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO DOCUMENTO PRESCRITIVO					
MUNDO FÍSICO	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTORES	OBJETIVO
	Brasília.	Ano de 2023.	Equipe PIBID; DEB.	Coordenador(a) Institucional; Coordenador de área; Professor supervisor; Pibidiano.	Orientar a elaboração dos relatórios de atividades por parte dos pibidianos.
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	MOMENTO SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	PAPEL SOCIAL DOS DESTINATÁRIOS	
	Ministério da Educação/ Órgão do Governo Federal do Brasil.	Período de vigência do Edital Capes 23/2022.	Diretoria responsável por estimular a valorização do magistério.	Coordenador Institucional do PIBID: responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades do programa. Professor coordenador de área: responsável pelo (a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos pibidianos; e c) articulação e diálogo com as escolas-campo. Professor supervisor: responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos pibidianos na escola-campo. Pibidiano: aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o PIBID.	

Fonte: o autor

Em síntese, no que se refere ao emissor texto, podemos afirmar que esse enunciador do documento não é representado como uma pessoa empírica, mas como uma instância governamental, cuja autoridade é atestada não apenas pela referência à publicação pelo MEC, mas também por uma série de elementos paratextuais, que descreveremos na próxima subseção. Podemos depreender que esse enunciador considera seu destinatário primário como um

especialista no campo da formação docente que assume a responsabilidade de coordenar institucionalmente o PIBID e, portanto, atua como mediador/intermediário entre as diretrizes governamentais e a aplicação da política de formação nas universidades.

Em relação aos destinatários do texto, podemos supor que eles consideram o enunciador como uma instância de autoridade, com o objetivo de prestar assistência, orientar e até mesmo normatizar o modo como o programa deverá ser conduzido, padronizando assim as ações entre as diferentes IES participantes. Uma vez descritas as características relativas ao contexto de produção do documento, apresentaremos, na próxima subseção, os resultados do primeiro nível de análise do documento sob o viés do ISD.

4.1.2 Infraestrutura do documento prescritivo

Nesta etapa, em acordo com o modelo descendente de análise do ISD, discorreremos tanto sobre a identidade visual do documento prescritivo quanto sobre a organização temática e discursiva do texto.

4.1.2.1 Layout do documento prescritivo

No que se refere ao seu layout, é possível notar que o documento analisado apresenta uma identidade visual regular, com o logo do PIBID no centro superior do texto (fonte de cor azul, dentro de um sublinhado de cor azul e verde), sem numeração de páginas. No canto esquerdo, há uma faixa vertical em azul escuro e azul claro que se estende ao longo de todas as folhas do modelo, sendo que na primeira folha, a faixa contém informações referentes à emissão do texto (apresentação da Equipe PIBID, bem como do local de produção do documento). Ainda nessa parte específica, constatamos que o título provável do texto seja “Orientações para elaboração do Relatório individual de iniciação à docência”, embora ele não conste na parte central da primeira folha (texto sobre fundo branco).

É interessante observar também que, conforme as folhas do texto dão sequência, o conteúdo inserido nessa faixa azul traz informações que vão além de referências de autoria, passando a apresentar orientações voltadas para a produção e envio dos relatórios. Na terceira folha, por exemplo, a faixa orienta que “o relatório deve ser elaborado ao longo da execução das atividades pelo discente”. Já na sexta folha, que se refere a um anexo, a faixa em azul apresenta um tutorial ensinando como anexar o relatório escrito pelo aluno na plataforma de Educação Básica (EB).

Um fato curioso acerca dessa plataforma corresponde à sua nomeação ao longo dos últimos governos federais. Criada em 2009, a “Plataforma Freire”, como era denominada, é responsável por administrar tanto o PIBID quanto o Programa Residência Pedagógica e teve seu nome alterado para Plataforma de Educação Básica durante o Governo Bolsonaro (2019-2022). O nome original foi readotado no terceiro mandato do Governo Lula (2023-atual). É importante observar que a figura de Freire tem sido injustamente atacada por entidades políticas da extrema-direita há alguns anos. Embora não tenhamos o objetivo de discutir essa reação de viés político marcada pela ignorância e pela desinformação, acreditamos que essa alternância de nomeação acerca da plataforma seja um reflexo das disputas de poder que caracterizam nossa época.

Não pudemos deixar de notar também um certo descuido, por parte dos organizadores do texto, no que diz respeito a erros de digitação e à falta de uma revisão geral do documento. No item “introdução”, referente à terceira folha do documento, o texto é interrompido sem a finalização do período, impedindo o leitor de construir um sentido conciso do texto. Na quarta folha, o item “4. Escola e supervisor” foi repetido e inserido no lugar onde provavelmente deveria constar o item “4. Atividades”, em acordo com o texto referente a esse item. Além disso, conforme já mencionamos, não há numeração de páginas no documento, o que pode dificultar a orientação da leitura e a localização das passagens específicas do texto, por parte dos leitores.

Ao considerar os aspectos sobre o mundo físico e sociossubjetivo de constituição do documento prescritivo, os seus conteúdos temáticos podem ser então investigados. Sob essa perspectiva, passamos a descrever o plano global do conteúdo temático do texto.

4.1.2.2 Plano global do documento prescritivo

Em relação ao plano global dos conteúdos temáticos do texto, o documento prescritivo apresenta, a princípio, um conjunto de orientações gerais sobre os objetivos, os prazos de entrega dos relatórios e o papel dos professores coordenadores de área, dos supervisores e dos próprios pibidianos em vista do processo de elaboração das produções. O quadro a seguir tem como objetivo sintetizar o plano global desse documento prescritivo:

Quadro 7 - Plano global do documento prescritivo

PLANO GLOBAL DO DOCUMENTO PRESCRITIVO
--

SEÇÕES	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
Orientações gerais	Saudação inicial ao coordenador institucional do PIBID.
	Instruções gerais sobre a participação do pibidiano no programa e necessidade de entrega de relatório final de atividades.
	Enumeração das dimensões da iniciação à docência conforme Portaria Capes 83/2022.
	Saudação final.
Orientação para a elaboração do relatório de atividades/portfólio pelo discente	1. Dados pessoais (formulário a ser preenchido com informações pessoais do pibidiano).
	2. Introdução.
	3. Escola e Supervisor.
	4. Atividades.
	5. Dimensões da iniciação à docência.
	6. Reflexão.
	7. Referências.
Anexos	Anexo 1 - Exposição do termo de consentimento voltado para a permissão, por parte do bolsista, em compartilhar suas produções desenvolvidas no contexto do programa; Anexo 2 - Manual voltado para instruir o coordenador acerca do processo de anexação dos relatórios na plataforma do programa.

Fonte: o autor

Como já mencionamos anteriormente, na seção voltada para as orientações gerais (primeira e segunda folha do texto), o documento se dirige, a princípio, ao coordenador institucional do PIBID. A partir dessa saudação inicial ao coordenador institucional, é possível notar uma semelhança da estrutura desse texto ao gênero carta pessoal, pois possui o local e a data de produção do texto, um emissor, destinatário, saudação inicial e final. Entretanto, conforme vamos dando sequência à leitura do documento, constatamos que não é possível identificar claramente qual é o gênero desse texto.

É interessante destacar que logo após essa saudação inicial, podemos depreender que, além do coordenador institucional e do coordenador de área, o pibidiano também seja um destinatário desse documento. Isso porque o seguinte parágrafo não só dispõe sobre ações que serão realizadas pelo pibidiano, como também informa sobre um modelo a ser seguido pelo licenciando na elaboração do seu relatório:

Folha 1:

(6) *“No Pibid, o(a) discente de iniciação à docência deve ser convidado a refletir sobre sua atuação no programa. Na ocasião do encerramento de sua participação, que pode ou não coincidir com o fim das atividades do núcleo ou do subprojeto, ele(a) deverá apresentar um relatório individual de iniciação à docência, cujo modelo é apresentado neste documento.”*

Ainda na primeira folha, observamos a enumeração de um conjunto de seis aspectos que o documento considera constituintes das “dimensões da iniciação à docência”, aspectos que, por sua vez, retomam outro documento prescritivo específico. Observemos o excerto:

Folha 1:

(7) *“O(A) estudante deverá ser [...] incentivado a refletir sobre sua experiência, considerando as dimensões da iniciação à docência dispostas na Portaria Capes 83/2022.”*

Assim, é possível notar que há a introdução da voz social (Bronckart, 2023 [1999]) de um outro documento institucional no próprio documento prescritivo, que o menciona a partir da exposição de uma sequência de aspectos constituintes daquilo que a Equipe PIBID compreende como “dimensões da iniciação à docência”. As dimensões elencadas correspondem, respectivamente à:

“I - inserção no cotidiano escolar”;

“II - leitura e discussão de referenciais teóricos”;

“III - desenvolvimento de ações que exercitem o trabalho coletivo e interdisciplinar”;

“IV - desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem”;

“V - desenvolvimento do uso apropriado da língua portuguesa e das habilidades comunicativas” e;

“VI - registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens”.

Logo, se antes o documento lembrava uma carta pessoal, como já discutimos, essa série de disposições, provenientes da portaria mencionada, passa a impressão de que estamos diante de uma espécie de regulamento institucional, texto que geralmente apresenta orientações por meio da enumeração de artigos, incisos etc. No que corresponde ao destinatário dessas orientações, observamos que, curiosamente, essa explicação do que o documento entende como “dimensões da iniciação à docência” está apresentada em uma seção específica do texto que, a princípio, se direciona ao coordenador institucional e não ao pibidiano, quem de fato irá produzir os relatórios. Isso pode gerar uma dificuldade de compreensão por parte do discente a respeito do que ele deve escrever nessa seção específica do relatório, pois no modelo das folhas 3 e 4 não está explicitada essa definição das dimensões. Logo, se o aluno focar sua atenção no

modelo a partir da folha 3, o que é bastante provável, pode acabar ignorando essas informações prévias, pois na seção correspondente ao modelo de escrita de relatório há apenas a seguinte orientação acerca dessas “dimensões”:

Folha 4:

(8) *“Nesta seção, o licenciando deve descrever as dimensões da iniciação à docência identificadas como parte da sua atuação no subprojeto.”*

Conforme veremos na análise dos relatórios, a maioria das produções dos licenciandos traziam discussões que não seguiam uma temática específica voltada para as “dimensões da iniciação à docência” prescritas no documento. Acreditamos que essa diferença no conteúdo das informações descritas pelos licenciandos se justifique porque o documento prescritivo não especifica o que de fato seriam essas dimensões na seção do modelo do relatório (folhas 3 e 4 do documento), solicitando aos bolsistas a descrição de um conceito que foi colocado de forma vaga e imprecisa ao leitor do documento.

Assim, é possível afirmar que a falta de uma orientação mais direcionada, por parte do documento prescritivo, possa ter refletido em dificuldades e (in)compreensões distintas dos pibidianos, como pudemos observar na análise dos relatórios produzidos pelos licenciandos. Retomando a noção de “dimensões escondidas” (Street, 2010), o fato de tais prescrições acerca das “dimensões de iniciação à docência” terem sido explícitas ao serem direcionadas aos coordenadores do programa, mas implícitas quando direcionadas aos licenciandos, indica uma relação entre a hierarquização da forma que as orientações foram apresentadas e as relações de poder inseridas no âmbito do sistema educacional (Machado, 2007a).

Ainda a respeito da imbricação de gêneros que o documento parece apresentar, observamos que a partir da terceira e quarta folhas o texto passa a orientar a elaboração da produção textual que se espera que o discente realize. Nessa seção, portanto, o conteúdo temático do documento diz respeito a um modelo voltado para a normatização do relatório de atividades, embora esse gênero de texto não seja mencionado no próprio título: “Orientação para a elaboração pelo Discente”. No que se refere ao destinatário desse modelo, é possível notar que, no decorrer de cada seção correspondente ao modelo do relatório, o documento continua se referindo aos pibidianos, mas em terceira pessoa. Em algumas partes, até a menção ao discente desaparece, permanecendo apenas a sequência injuntiva acerca das prescrições a serem acatadas pelo sujeito. Observemos o excerto:

Folha 3:

(9) *“Escola e Supervisor: Apresentar e caracterizar a escola em relação aos seguintes aspectos.”*

Já na seção referente aos anexos (quinta, sexta e sétima folhas), o texto compartilha um exemplo de autorização a ser assinado pelo pibidiano (Anexo 1 do documento) e, posteriormente, apresenta uma espécie de tutorial (Anexo 2 do documento) voltado para o processo de anexação dos relatórios na plataforma do programa, por parte do coordenador. Desse modo, o mesmo documento que de início se assemelhava a uma carta, passa a citar diretamente o discurso proveniente de uma portaria, seguida de um modelo para a produção dos relatórios que, por fim, antecede um anexo que muito lembra um tutorial (passo a passo) para a submissão na plataforma institucional dos textos produzidos pelos pibidianos.

Essa variedade dos conteúdos temáticos referentes ao documento analisado parece indicar, além do caráter multimodal³⁰ do texto, uma certa complexidade (ou mesmo uma falta de organização) no que se refere à definição de seu próprio gênero. Isso porque o documento, além de apresentar orientações voltadas para a escrita dos relatórios, o que indica seu caráter prescritivo, também expõe uma espécie de tutorial (passo a passo) acerca do processo de submissão dos relatórios na plataforma institucional do programa. Tal característica, por sua vez, lembra a estrutura composicional de um manual, o que pode significar que os participantes do PIBID possam ter apresentado, em editais anteriores, uma certa dificuldade em relação ao uso da plataforma virtual da CAPES, no que diz respeito à submissão de arquivos digitais referentes à sua participação no programa.

Tendo em vista esses apontamentos a respeito do plano global do documento, passamos agora à discussão acerca dos tipos de discursos identificados a partir da análise do texto.

4.1.2.3 Tipos de discurso

Dando continuidade à análise do documento prescritivo, passamos ao estudo acerca de sua organização discursiva. De forma geral, o texto analisado apresenta uma intercalação de discursos interativo e teórico. Essa alternância discursiva pode ser percebida ao longo de cada seção referente ao plano global do texto.

³⁰ Entendemos como multimodalidade, em acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 47) o “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita visual, espacial, tátil e oral”.

Na primeira folha, o discurso interativo é organizado a partir do caráter implicativo proveniente da saudação inicial contida no texto, momento em que há uma tentativa de aproximação entre o possível emissor do documento (Equipe PIBID) e o destinatário primário (coordenador institucional). Logo em seguida, o texto segue orientando a função dos pibidianos em relação ao programa para, então, apresentar uma série de aspectos sobre as dimensões da iniciação à docência. Esse trecho entre a primeira e a segunda folha evidencia a ocorrência constante de um discurso teórico, na medida em que predomina uma característica monologal, com relação autônoma ao ato de produção, a partir de locuções verbais no tempo presente e no futuro, indicando o modo imperativo acerca das ações que os participantes do PIBID devem realizar: “deve ser convidado a refletir”; “deverá apresentar”; “deverá ser orientado” e; “ser incentivado a refletir”.

Por se tratar de um discurso teórico, desprovido de implicação em relação ao ato de produção do texto, no trecho do documento que se inicia após a saudação inicial e segue até a enumeração das dimensões da iniciação à docência é possível notar que o enunciador não se apresenta de maneira subjetiva no texto. Visando a orientar as ações dos pibidianos, o documento faz uso, desde o início, de expressões imperativas como as já mencionadas. Sob essa perspectiva, o caráter prescritivo do documento pode ser observado no seguinte excerto proveniente das orientações gerais sobre a escrita do relatório de atividades:

Folha 1:

(10) “*O(A) estudante **deverá ser orientado** sobre o a elaboração do relatório pelo coordenador de área e pelo supervisor, e **ser incentivado a refletir** sobre sua experiência, considerando as dimensões da iniciação à docência dispostas na Portaria Capes 83/2022.*” (Grifos nossos).

No excerto acima, é possível notar que a presença dos verbos em negrito indica uma sequência injuntiva, ou seja, uma enumeração de ações que visam fazer com que o destinatário do texto aja de um certo modo ou em uma determinada direção. Ademais, a menção a outro documento prescritivo (Portaria CAPES 83/2022), que possui relação direta com o documento analisado, reforça a autoridade institucional do texto, o qual se coloca em um âmbito de justificativa legal. Esse gerenciamento de vozes será explicitado mais detalhadamente no terceiro nível de análise correspondente aos mecanismos de responsabilização enunciativa.

Por se tratar de um texto normativo, esse documento prefigura o agir dos professores em formação inicial. Entretanto, é importante destacar que geralmente há uma distância entre o trabalho prescrito e o efetivamente realizado. Assim, conforme observamos durante a análise

de certos relatórios dos licenciandos, a compreensão dos autores acerca de conceitos amplos como “dimensões da iniciação à docência” ocorre de acordo com os conhecimentos de mundo dos pibidianos, formação e situação de produção do gênero, por exemplo.

É interessante destacar também o fato de que, embora o documento tenha o discurso teórico como o predominante, há um retorno, em algumas passagens, para o uso de um discurso interativo, o qual reaparece no seguinte excerto:

Folha 2:

(11) **“Sugerimos que o relatório seja elaborado em formato de portfólio, preenchido ao longo da execução das atividades do núcleo.”** (Grifo nosso).

Nesse trecho, o verbo destacado demonstra a inserção de uma voz na primeira pessoa, o que indica um caráter implicado, relacionado a uma sequência dialogal, na tentativa de fazer com que o destinatário se mantenha na interação proposta. Embora o sujeito que direciona a mensagem do documento não seja explicitado no decorrer do texto, observamos que a perspectiva do enunciador é introduzida, o que não ocorre no excerto anterior (10), quando apenas fazia uso de verbos que referenciavam as ações direcionadas aos pibidianos, por meio de uma sequência injuntiva. Esse retorno a um discurso interativo segue até a saudação final contida no final da segunda folha: “Agradecemos a parceria”.

Já no que diz respeito à seção temática voltada para a “Orientação para a elaboração pelo discente” (folhas 3 e 4), o discurso teórico é retomado por meio de uma série de sequências injuntivas que prescrevem a escrita dos relatórios dos pibidianos por meio de expressões como: “deve ser elaborado”; “deve descrever” e; “apresentar e caracterizar”, por exemplo. No item 6 (Reflexão), no entanto, o discurso teórico, até então predominante no modelo de escrita dos relatórios, sofre uma moderação visando a uma tentativa de aproximação entre o enunciador e o destinatário (pibidiano):

Folha 4:

(12) *Apresentar, nessa página, uma reflexão sobre **sua** prática. Pode dialogar com um autor para **sua** descrição. Incluir alguma imagem representativa é interessante. Nessa seção também deverá ser descrita a perspectiva pessoal em relação à profissão docente e o motivo pelo qual tem se dedicado a esta formação profissional. Apresentar uma reflexão sobre de que modo a participação no PIBID se relaciona com essa escolha (**Por que ser professor?**). (Grifos nossos).*

Nesse excerto, observamos mais uma vez a intercalação entre discursos teórico e interativo, pois ao mesmo tempo em que apresenta uma sequência injuntiva por meio das orientações provenientes dos verbos no infinitivo (“apresentar” e “pode dialogar”), há a presença do pronome possessivo “sua”, uma certa modalização na locução verbal “pode dialogar”, bem como a presença da pergunta retórica no final do recorte. Entendemos que essa pergunta possui a finalidade de possibilitar uma interação entre os leitores e o texto. Logo, há uma alternância repentina na forma com que o enunciador se dirige ao seu destinatário (antes em terceira pessoa e depois em segunda), o que indica uma certa sutileza na forma que as prescrições são reformuladas ao longo do texto, sugerindo uma flexibilização ou abertura perante a possibilidade de uma escrita mais subjetiva e pessoal por parte do licenciando.

É interessante notar que justamente no item de “Reflexão” (excerto 12) a alternância para um discurso interativo pode ser considerada como uma forma de propor uma escrita mais subjetiva por parte do próprio pibidiano, por se tratar de uma parte do relatório menos descritiva, se comparada aos itens anteriores, e mais relacionada com as experiências vividas pelos discentes ao longo de sua participação no programa.

Já na seção voltada para os anexos (folhas cinco, seis e sete), conforme já mencionamos na subseção anterior, o discurso teórico predomina a partir das sequências injuntivas que indicam um tutorial (passo a passo) relacionado à submissão dos arquivos na plataforma institucional do programa. Observemos o trecho contido na faixa do canto esquerdo da folha seis:

Folha 6:

(13) *“O motivo de finalização deve, sempre, ser “FINALIZAR A PARTICIPAÇÃO DO DISCENTE.”*

Entretanto, no anexo 1 do texto (folha cinco do documento), que diz respeito a um modelo de autorização, a presença do pronome pessoal “eu”, que se refere ao próprio pibidiano, indica novamente uma alternância para um discurso interativo, em que o possível enunciador do texto deixa de ser o coletivo referente à Equipe PIBID para se apresentar na figura do discente bolsista.

Após essa análise voltada para a organização discursiva referente ao documento, percebemos que a imbricação dos tipos de discurso teórico e interativo demonstra, concomitantemente, uma alternância nas sequências injuntiva e dialogal. Acreditamos que essa característica discursiva do texto se justifique pelo fato de que, embora seja um documento

institucional que tem por objetivo prescrever um modelo de escrita de relatório, o documento também se constitui como um texto direcionado a diferentes destinatários, os quais possuem funções e perfis distintos. Assim, no que se refere às prescrições voltadas aos pibidianos, o discurso teórico predomina na maior parte do texto, a partir de sequências injuntivas. Quando o documento se dirige aos coordenadores, entretanto, observamos uma certa modalização nas prescrições, que são apresentadas de forma mais sutil, o que pode significar uma tentativa de reduzir/nuançar a distância hierárquica entre o MEC e os coordenadores do programa, ou seja, entre os níveis da atividade educacional (Machado, 2007a).

Em sequência, apresentamos a análise voltada para os mecanismos de textualização do documento, enfatizando a coesão nominal presente no texto.

4.1.3 Mecanismos de textualização

A análise dos mecanismos de textualização foi realizada visando à compreensão acerca de como os conteúdos temáticos do documento prescritivo foram organizados. Como o texto possui pouca densidade de mecanismos de conexão (conectores), focamos nossa atenção nos mecanismos de coesão nominal, os quais têm a função de retomar determinados elementos tematizados ao longo do documento.

No que se refere à nomeação do pibidiano ao longo do texto, observamos que há três variações: estudante (mencionada uma vez); licenciando(s) (mencionada quatro vezes) e; discente/discente de iniciação à docência (mencionada doze vezes). Essa cadeia coesiva referente à nomeação do bolsista pode ser notada no seguinte recorte, referente ao item da “introdução”, presente no modelo de relatório da folha 3 do documento:

Folha 3:

(14) *“Nesta seção, o discente deve descrever como pretende apresentar este portfólio.”*

Observamos em excertos como esse que a menção ao discente de iniciação à docência geralmente está relacionada à necessidade do cumprimento de atividades relacionadas ao PIBID, seja no que diz respeito à reflexão sobre sua atuação no programa, à obrigatoriedade de assinar a declaração ou à necessidade de produzir o relatório de atividades. De um ponto de vista semântico, essa heterogeneidade da cadeia coesiva voltada para a nomeação do pibidiano pode parecer desprovida de um sentido particular, mas se considerarmos a especificidade que

cada nomenclatura pressupõe, é possível percebermos o intuito do documento em caracterizar formalmente o discente de iniciação à docência como um estudante universitário que, além de participar de um curso de licenciatura, é membro do PIBID e, como bolsista participante do programa, assume uma série de responsabilidades burocráticas, profissionais e éticas.

Como já mencionamos no decorrer desta análise, o enunciador do texto tem como destinatário principal o coordenador institucional, o que pode ser notado a partir da saudação inicial (“Prezado Coordenador Institucional”). No entanto, ao longo do documento, notamos o fato de que, a partir da análise de sua cadeia coesiva, o que é tematizado/prefigurado de fato é o agir do discente e não do coordenador institucional. Na verdade, não há uma única prescrição voltada especificamente ao coordenador institucional, que embora seja colocado como primeiro destinatário do texto, não recebe orientações voltadas para seu agir em relação ao PIBID.

Outro aspecto interessante relacionado aos elementos tematizados ao longo do documento analisado diz respeito à nomeação do gênero de texto a ser produzido pelos pibidianos. No título do texto o termo “relatório” é logo mencionado como o tipo de produção a ser realizada pelos pibidianos. Entretanto, conforme damos sequência na leitura do documento, observamos que, em excertos como o seguinte, o termo “portfólio” também é utilizado para se referir ao texto a ser escrito pelos discentes, o que demonstra uma certa ambiguidade acerca da denominação da produção textual solicitada aos pibidianos:

Folha 2:

(15) *“Recomendamos que seja utilizado o modelo a seguir, o qual foi baseado em modelo de portfólio Pibid desenvolvido pelas universidades em edições anteriores do programa.”*

Em relação a esse excerto, notamos que o documento analisado seleciona o portfólio como o formato ou suporte dos relatórios que devem ser produzidos. Sobre essa caracterização, podemos refletir sobre o que o documento entende como gênero relatório de atividades, uma vez que um portfólio também pode ser considerado como um gênero específico, o qual se distingue do relatório proposto. Desse modo, percebemos que existe uma oscilação terminológica a respeito do tipo de texto que o documento solicita aos pibidianos. Essa hipótese é reforçada se considerarmos que na folha 3, por exemplo, o gênero nem sequer é mencionado, sendo omitido no próprio título do modelo compartilhado: “Orientação para a elaboração pelo Discente”. Ora, “elaboração do quê?”, um leitor atento pode se questionar.

Ademais, na seção correspondente ao modelo de autorização a ser assinada pelo discente, notamos também a nomeação da produção solicitada pelo documento prescritivo

como “relato de experiência”, indicando mais uma oscilação terminológica a respeito do gênero de texto a ser escrito pelos participantes do programa. Portanto, embora o documento apresente uma série de itens a serem preenchidos pelo pibidiano, uma representação decisiva sobre o gênero de texto não é clara. Isso nos leva a indagar sobre quais são as diferenças entre essas denominações de gêneros de texto mencionados e, conforme demonstraremos na análise dos mecanismos coesivos presentes nos relatórios dos pibidianos, essa volatilidade de sentidos acerca do gênero de texto influenciou também na forma que os alunos caracterizam as próprias produções. Observamos, por exemplo, que em um relatório uma pibidiana nomeia o seu texto de “dossiê”.

4.1.4 Mecanismos de responsabilização enunciativa

A análise dos mecanismos enunciativos presentes no documento prescritivo nos permitiu averiguar de que forma ocorre o gerenciamento da responsabilidade do provável enunciador perante as orientações compartilhadas no decorrer do texto. Assim, foi possível destacar marcas textuais que correspondem ao engajamento enunciativo, às vozes e às atribuições modais.

Tanto em relação ao emissor quanto ao destinatário do documento percebemos que eles se apresentam de maneira coletiva. Em trechos como “*sugerimos* que o relatório seja elaborado em formato de portfólio” e “*recomendamos* que seja utilizado o modelo a seguir (...)”, por exemplo, os verbos conjugados em primeira pessoa do plural (“sugerimos” e “recomendamos”) indicam um foco enunciativo caracterizado pela coletividade de um “nós” que orienta as atividades a serem realizadas pelos pibidianos. Essa pluralidade no engajamento do enunciador também pode ser percebida na faixa do canto esquerdo da primeira folha, onde consta a “Equipe PIBID” como provável responsável pelo documento, bem como na saudação final presente na última linha da segunda página: “*Agradecemos* a parceria”.

Acreditamos que essa coletividade referente ao modo como o enunciador se coloca no texto se justifique pela tentativa de mostrar um certo respaldo institucional quanto à elaboração do documento, ao mesmo tempo em que indica também uma subjetividade apagada que, conforme elucidaremos, serve como uma estratégia comum aos textos prescritivos. A legitimidade que o documento apresenta ao leitor também pode ser conferida a partir do logo oficial do PIBID no centro da primeira página, além das vozes institucionais reforçadas pelo e-mail “pibid@capex.gov.br” e a citação *ipsis litteris* da Portaria Capes 83/2022 presentes no texto.

É interessante observar também o modo que o enunciador do documento se apresenta no texto de acordo com o destinatário a que ele se refere, bem como ao conteúdo temático correspondente às seções em que o texto se organiza. Como supramencionado, a Equipe PIBID aparece, em um primeiro momento do documento, como uma possível enunciativa, mesmo que inserida em uma parte destacada do texto (faixa azul da esquerda). Na espécie de “carta” voltada ao coordenador institucional que se segue, o destinatário assume uma certa distância para com o leitor do texto, o que é comum em documentos prescritivos caracterizados por sequências injuntivas. Entretanto, percebemos que o modo como o enunciador se dirige aos destinatários é alterado de acordo com a função (nível) instituída aos participantes do programa.

Assim, a partir da análise das modalizações deônticas, ou seja, daquelas que imprimem ao enunciado um caráter de norma ou conduta a ser adotada, notamos uma diferença em relação aos enunciados que tematizavam o agir de diferentes destinatários. Dizemos isso porque as modalizações mais sutis relacionadas aos verbos “sugerimos” e “recomendamos”, que parecem ser direcionadas ao destinatário primário (coordenador institucional), não ocorrem nos trechos que percebemos serem diretamente voltados para o agir dos discentes. Em passagens direcionadas ao agir dos estudantes de iniciação à docência como em “o discente deve preencher, assinar e anexar”, por exemplo, predomina o caráter de ordem a ser cumprida, incontestavelmente.

De forma semelhante, na seção voltada para o modelo de relatório (folhas 3 e 4), o enunciador, ao invés de “sugerir” ou “recomendar” o modo como o texto precisa ser produzido por parte dos pibidianos, passa a determinar o agir dos discentes, constantemente, por meio de uma carga injuntiva mais precisa, o que caracteriza as modalizações deônticas comuns de textos prescritivos. Observemos a sequência injuntiva referente às modalizações deônticas presentes no item referente às atividades a serem descritas pelos pibidianos no modelo de relatório:

Folha 4:

(16) “As atividades **devem ser descritas** de forma sucinta. Todas as imagens inseridas **devem ter legenda** com breve descrição, indicação do nome da escola/IES em que ocorreu, autoria, mês e ano. As atividades **devem ser numeradas, e organizadas cronologicamente** no portfólio.” (Grifos nossos).

Percebemos, então, que quando se iniciam as orientações sobre a produção dos pibidianos o uso da terceira pessoa é predominante e a referência ao coordenador institucional desaparece, o que corrobora nossa hipótese já mencionada sobre a hierarquia voltada aos destinatários do texto. Se antes o destinatário primário era saudado no texto (“Prezado

Coordenador”), aqui o pibidiano nem sequer é mencionado como uma pessoa do discurso, ou seja, não é alguém com quem se fala, mas algo sobre o que é falado.

Já no anexo 1 do documento a função do “eu” do texto passa a ser assumida, evidentemente, pelo próprio pibidiano, deixando de fazer referência a um enunciador coletivo, o qual não corresponde mais ao produtor do texto do documento prescritivo. Há, portanto, um deslocamento entre o sujeito que assume a produção do documento de forma geral e quem assume a função enunciativa do anexo em questão (passa a ser o próprio pibidiano, assinante da autorização).

A análise de documentos prescritivos, como fizemos com esse texto em específico, embora não prediga de forma mecânica como será apresentada a produção individual de cada pibidiano, possibilitou a compreensão do contexto em que o bolsista escreveu seu relatório. Ademais, as orientações presentes no documento permitiram interpretar melhor a organização temática e discursiva das produções que serão analisadas na próxima seção deste capítulo de análise.

4.2 Análise dos relatórios de atividades

Assim como fizemos com o documento prescritivo, na investigação dos relatórios também utilizamos de categorias de análise selecionadas a priori, de acordo com o modelo do ISD (Bronckart, 2023 [1999]). Dessa maneira, em um primeiro momento, lançamos um olhar acerca do contexto de produção dos relatórios, para depois adentrarmos na infraestrutura geral dos textos. No primeiro nível, referente à infraestrutura, trazemos uma breve descrição do layout das produções dos pibidianos, seguida da sua organização temática e discursiva. No segundo nível, correspondente aos mecanismos de textualização, destacamos a influência da cadeia coesiva presente nos textos para, finalmente, passarmos para a consideração dos mecanismos enunciativos (terceiro nível).

O quadro a seguir apresenta a catalogação dos relatórios mencionados no decorrer desta análise:

Quadro 8 - Catalogação dos relatórios de atividades investigados

Nome fictício	Subprojeto do PIBID/UFV	Tipo de relatório	Excerto
Edriana	Língua Espanhola	Final	(28)
Eduarda	Língua Espanhola	Final	(43)
Elen	Língua Espanhola	Final	(2) e (18)
Ena	Língua Espanhola	Final	(25)
Ester	Língua Espanhola	Final	(44)

Eva	Língua Espanhola	Final	(26), (31) e (41)
Pâmela	Língua Portuguesa	Final	(21), (23), (24), (40) e (46)
Patrícia	Língua Portuguesa	Final	(29) e (30)
Paula	Língua Portuguesa	Final	(22) e (42)
Pedro	Língua Portuguesa	Parcial e final	(17), (19), (20) e (36)
Penélope	Língua Portuguesa	Final	(37)
Perla	Língua Portuguesa	Parcial	(33) e (34)
Philippe	Língua Portuguesa	Final	(32) e (39)
Poliana	Língua Portuguesa	Parcial e final	(35) e (45)
Priscila	Língua Portuguesa	Final	(27) e (38)

Fonte: o autor

4.2.1 Contexto de produção dos relatórios de atividades

Os relatórios de atividades produzidos pelos licenciandos participantes do PIBID foram escritos entre o final do ano de 2022 e o início do ano de 2024, o que corresponde ao período de vigência do Edital Capes 23/2022. No caso do subprojeto de Língua Portuguesa, o coordenador de área solicitou a escrita tanto de relatórios semanais quanto mensais, além do relatório final, por parte dos pibidianos. Já acerca do subprojeto de Língua Espanhola, foi solicitada às licenciandas, por parte da coordenadora de área, apenas a escrita do relatório final que deveria ser submetido à plataforma institucional da CAPES no início de 2024. Em ambos os casos, as produções dos discentes foram compartilhadas comigo predominantemente no formato digital, seja em DOC ou PDF, via e-mail institucional. Alguns relatórios parciais do subprojeto de Língua Portuguesa foram compartilhados no formato físico, impressos.

Percebemos, diante da leitura das produções dos licenciandos, que os enunciadores dos relatórios podem ser caracterizados como estudantes de graduação participantes do PIBID, que escrevem um texto com o objetivo de cumprir com um dos requisitos do programa, o de relatar as experiências vividas nas escolas-campo. Para tanto, os pibidianos seguem o modelo de relatório de atividades prescrito pela Equipe PIBID, o qual delimita em um conjunto de itens o conteúdo temático dos textos.

Nesse contexto, o destinatário principal seria o(a) professor(a) universitário(a) da IES que é também, por sua vez, coordenador(a) de área do subprojeto que participa (Língua Portuguesa ou Língua Espanhola, no caso desta pesquisa). Entretanto, podemos supor que os autores dos relatórios também têm destinatários secundários para os textos, como os professores supervisores do programa, atuantes nas escolas-campo, que podem ter acesso aos relatórios após sua entrega.

No caso desta pesquisa, como os pibidianos deram a sua anuência para que coletássemos os relatórios, o próprio mestrando pesquisador, bem como a docente orientadora desta dissertação também podem ser considerados como destinatários secundários do texto, como explicitamos no TCLE compartilhado. Dessa maneira, o mestrando pode ser compreendido, na perspectiva dos pibidianos, como uma pessoa que, além de participar das aulas da disciplina LET 438 – Gêneros Discursivos, também age a partir de intervenções pedagógicas em um determinado momento da disciplina, conjuntura essa que muito se assemelha à atividade dos pibidianos nas escolas. Portanto, o mestrando e a sua orientadora também possuem um papel semelhante ao do professor coordenador de área, uma vez que também podem ler e avaliar, em sua pesquisa, os relatórios solicitados.

Sob essa perspectiva, partindo de uma proposta descendente de análise dos textos, em acordo com os princípios do ISD, organizamos o seguinte quadro com o intuito de sintetizar o contexto de produção dos relatórios investigados:

Quadro 9 - Contexto de produção dos relatórios de atividades

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES					
	LUGAR DE PRODUÇÃO	MOMENTO DE PRODUÇÃO	EMISSOR	RECEPTORES	OBJETIVO
MUNDO FÍSICO	Locais prováveis: Residência do estudante; Universidade (biblioteca, laboratório de informática, por exemplo); Local de trabalho etc.	Anos de 2022, 2023 e 2024.	Alunos matriculados no curso de Letras participantes do PIBID-Língua Portuguesa e do PIBID-Língua Espanhola.	Professor coordenador de área do PIBID/CAPES; Professor supervisor; Estudante de mestrado, pesquisador e; Orientadora do mestrando.	Relatar as atividades desenvolvidas pelo aluno no contexto de sua participação no PIBID; Prestação de contas para a CAPES e; Avaliação e contribuição para pesquisa inserida

	LUGAR SOCIAL DE PRODUÇÃO	MOMENTO SOCIAL DE PRODUÇÃO	PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	PAPEL SOCIAL DOS DESTINATÁRIOS	no PPGLetras da UFV.
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	Universidade Federal (âmbito institucional acadêmico).	Período de vigência do Edital Capes 23/2022.	Estudantes de iniciação à docência que, após vivência nas escolas-campo, relatam suas atividades desenvolvidas durante sua participação como bolsistas do PIBID.	Professor coordenador de área específica do PIBID, que atua como orientador e avaliador dos alunos; Professor supervisor que também orienta e acompanha as atividades dos pibidianos; Mestrando, na função de estagiário e pesquisador e; Professora dos cursos de Letras e Secretariado Executivo da UFV e do Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Letras.	

Fonte: o autor

No que diz respeito ao mundo socio subjetivo, durante a redação dos relatórios de atividades, os pibidianos se veem como estudantes de graduação integrantes de um projeto institucional que os possibilitará experienciar a “realidade da escola”, sob o ponto de vista de estudante do ensino superior. O objetivo principal da escrita, durante a produção dos primeiros relatórios, é expressar as expectativas do pibidiano em relação ao que ele poderá encontrar na escola, o perfil das turmas, o contato com o professor supervisor e com os demais profissionais da escola. Essa expectativa, por parte dos discentes, pode ser observada no seguinte excerto de um relatório mensal (agosto de 2023) do subprojeto de Língua Portuguesa:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(17) “*Em relação ao progresso dos estudantes, acredito que esse mês se enquadra (sic) como um período intermediário, visto que a disposição geral de notas só se enquadrará no final do bimestre, isso é, só mais adiante estarei mais ciente do desempenho, dificuldades e facilidades dos alunos.*” (Grifos nossos).

Pibidiano: Pedro (relatório parcial)

É importante observar que as ações do pibidiano, no excerto acima, são projetadas para um futuro do presente do indicativo (“se enquadrará” e “estarei”) devido ao fato de se tratar de um relatório parcial, referente a um mês específico de atividade do discente na escola-campo. Isso diz respeito ao momento social de produção do texto, ou seja, no decorrer das intervenções

do programa. Entretanto, conforme poderemos notar nos próximos exemplos de relatórios, a descrição do agir docente desses alunos passará a ser delimitada por um discurso que retoma experiências passadas (relato interativo), o que é comum aos textos que contêm relatos e condiz com o momento de produção dos últimos relatórios, ou seja, aqueles produzidos ao final do programa.

Já o professor coordenador de área do PIBID, para quem enviarão o relatório, é visto como um profissional experiente, um docente do curso de Letras Português ou Espanhol. Possivelmente, os pibidianos o veem também como um avaliador do texto do relatório, projetando assim sobre o coordenador de área uma imagem mais próxima daquela de um professor da licenciatura para quem enviam um trabalho acadêmico em um contexto avaliativo, por exemplo. Observemos o excerto do relatório final de uma pibidiana do subprojeto de Língua Espanhola:

Item 4. Atividades:

(18) *“Antes de iniciarmos o período de recesso escolar, foi disponibilizado pela coordenadora de área, a professora XXX, um roteiro de todas as atividades que precisamos desenvolver durante este mês de janeiro.”*

Pibidiana: Elen

No excerto acima, a discente indica uma relação entre as pibidianas e a coordenadora de área por meio da compreensão de um trabalho prescrito que orienta as atividades das licenciandas a partir de um “roteiro”. Essa visão que a escritora do relatório tem para com a professora da universidade delimita uma hierarquia entre os participantes do programa, o que pode ser observado pelo uso da locução verbal “precisamos desenvolver”.

Da mesma forma, pudemos perceber também que alguns discentes demonstraram em seus relatórios uma conformidade perante as prescrições da CAPES, agência financiadora do programa e responsável pela ordenação da produção dos relatórios:

Item 1. Dados pessoais

(19) *Seguindo o modelo sugerido pela CAPES, disponível em: . Seguem se os principais dados relativos ao enquadramento do pibidiano.*

Pibidiano: Pedro (relatório final)

Esse tipo de menção à agência mantenedora do PIBID evidencia que o documento prescritivo, de fato, orienta a escrita dos licenciandos. Assim, o verbo “seguindo”, conjugado no gerúndio, indica um agir do pibidiano que está em curso no que diz respeito ao acatamento das prescrições do nível do sistema educacional (Machado, 2007a).

Uma vez descritas as características relativas ao contexto de produção dos relatórios de atividades, apresentaremos, na próxima subseção, considerações acerca do primeiro nível de análise da arquitetura geral desses textos.

4.2.2 Infraestrutura dos relatórios de atividades

Nesta etapa, em acordo com o modelo descendente de análise do ISD, discorreremos tanto sobre a identidade visual referente aos relatórios de atividades quanto sobre sua organização temática e discursiva.

4.2.2.1 Layout dos relatórios de atividades

As produções finais dos discentes que tivemos acesso apresentaram um layout correspondente ao modelo de relatórios disponibilizado pela CAPES. Assim, a maioria dos textos possuíam na primeira página uma capa que trazia o logo do PIBID centralizado na parte superior e também uma faixa em azul na vertical do canto esquerdo, a qual continha as mesmas informações presentes no documento prescritivo já analisado: menção à Equipe PIBID, à DEB e ao Edital Capes 23/2022 ao qual o programa correspondia.

No corpo dos textos, os relatórios finais continham exatamente os itens solicitados no documento prescritivo, os quais organizavam o conteúdo temático das produções: dados pessoais, introdução, escola e supervisor, atividades, dimensões da iniciação à docência, reflexão, referências e anexos. Já em relação aos relatórios semanais e mensais, por serem parciais, não necessariamente continham todos esses itens mencionados, os quais foram reorganizados no momento de escrita da produção final de cada pibidiano.

4.2.2.2 Plano global dos relatórios de atividades

Em relação ao plano global dos conteúdos temáticos, os relatórios de atividades seguem a organização geral do modelo proposto pelo documento “Orientações para elaboração do Relatório individual de iniciação à docência” da CAPES. Dessa maneira, observamos que esse

documento prescritivo confere uma certa rigidez à estrutura dos textos produzidos pelos pibidianos, que comportam pouca variação em relação ao conteúdo temático dos relatórios, justamente por seguirem esse “modelo”. Em um dos relatórios analisados, foi possível identificar o que nos pareceu indicar as representações sobre o trabalho prescrito da tarefa de produção dos relatórios, por parte de um pibidiano. O excerto a seguir exemplifica essa consideração:

Item 2. Introdução:

(20) *“Nesse sentido, esse portfólio foi organizado seguindo o modelo disponibilizado pela Capes e também seguindo orientações do professor Doutor XXX, docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e coordenador do núcleo de Língua Portuguesa do PIBID na mesma universidade.”*

Pibidiano: Pedro (relatório parcial)

Observamos, nessa passagem, que o discente retoma a autoridade das prescrições advindas do modelo disponibilizado pela CAPES para a produção dos relatórios. Além disso, o pibidiano destaca que as orientações fornecidas pelo professor (“Doutor”) coordenador de área também foram acatadas durante a escrita do texto, o que indica um contexto de escrita permeado por coerções de ordem institucional, tendo a figura da CAPES como a instituição mantenedora do programa e o professor coordenador de área como o docente que acompanha e avalia as atividades realizadas pelos licenciandos. Portanto, acreditamos que, em certa medida, a escrita dos relatórios de atividades segue as prescrições tanto do nível do sistema educacional (CAPES) quanto do sistema didático (professor coordenador de área do PIBID) (Machado, 2007a).

Após a apresentação de seus dados pessoais, dando sequência na escrita do item “introdução”, os pibidianos explicitam uma breve contextualização acerca do âmbito de sua participação no PIBID, bem como indicam o objetivo geral do relatório de atividades:

Item 2. Introdução:

(21) *“Desse modo, este relatório tem como objetivo descrever minha experiência como professora em formação por intermédio do Pibid entre os meses de maio/2023 a abril/2024, que, de modo geral, colaborou com minha formação como docente. A fim de contextualização, as escolas de atuação foram a Escola Estadual XXX e a Escola Estadual XXX, sendo que as observações ocorreram entre os meses de junho a agosto na primeira e na segunda entre os meses de outubro a abril.”*

Pibidiana: Pâmela

Nessa passagem, Pâmela indica o objetivo da escrita do relatório relacionando-o à descrição de sua experiência como professora em formação inicial e já antecipa a contribuição do PIBID para sua “formação como docente”. A respeito do item referente à descrição da “escola e supervisor”, uma pibidiana do subprojeto de Língua Portuguesa descreve suas percepções sobre uma determinada turma em que ela atuou:

Item 3. Escola e Supervisor:

(22) *“3º 02/2023: Turma bastante agitada, as aulas não rendiam como no 3º01. A maioria dos alunos tinha dificuldades com ortografia, alguns não se interessavam em realizar a prova do ENEM.”*

Pibidiana: Paula

É interessante notar as características que a discente julga importantes de serem mencionadas em relação ao perfil da turma. Lançando uma avaliação deveras negativa aos alunos, a pibidiana os distingue por serem “agitados” e por “renderem” menos que uma outra turma do terceiro ano do ensino médio. Não fica claro, entretanto, o que a autora quis dizer com o verbo “render” e como isso se relaciona ao trabalho docente em sala de aula. Seria um sentido de rendimento acerca da possibilidade de avanço na sequência dos conteúdos disciplinares propostos? Outro ponto notável é que a licencianda menciona a dificuldade dos alunos perante as regras de ortografia, o que demonstra uma preocupação com o ensino de gramática sob um viés normativo. Essa preocupação, por sua vez, pode ser um reflexo de suas experiências pregressas no tocante às aulas de Língua Portuguesa que teve durante a sua época de ensino médio, pois sabemos que em muitas escolas ainda predomina uma cultura disciplinar do ensino de língua primeira sob uma perspectiva bastante tradicional.

No item referente às “atividades”, é relatado um conjunto de tarefas realizadas pelos pibidianos ao longo de suas práticas de observação e de intervenção em sala de aula. O excerto a seguir ilustra o modo como os discentes descrevem suas atividades:

Item 4. Atividades:

(23) *“Atividade 5: Desenvolvimento de atividades sobre o livro em quadrinhos O velho e o mar, escrito por Ernest Hemingway, que averiguem a leitura dos estudantes.”*

Pibidiana: Pâmela

Nesse item específico do relatório, foi comum, por parte dos discentes, a anexação de fotografias de atividades escritas relacionadas a cada tarefa realizada com os alunos nas escolas-campo. Assim, fotos de exercícios de fixação, slides de apresentação, bem como provas são exemplos de atividades incluídas nas descrições dos pibidianos.

No item subsequente dos relatórios, referente às “dimensões da iniciação à docência”, percebemos que a discussão desenvolvida pelos pibidianos não coadunou exatamente com as orientações provenientes do documento prescritivo da CAPES. Conforme já apontamos na análise desse documento, há um conjunto de seis “dimensões” enumeradas a partir da citação da Portaria CAPES 83/2022, que vão desde os “aspectos referentes à inserção no cotidiano escolar” até o “registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens”. Conforme dávamos sequência à leitura dos relatórios, notamos que embora alguns discentes seguissem essas indicações prescritas, a maioria desenvolvia sua discussão sobre as “dimensões” de acordo com aquilo que eles compreendiam individualmente.

Em um relatório final de uma discente de Língua Portuguesa, por exemplo, notamos que ela de fato segue as orientações prescritas no documento da CAPES, selecionando três das “dimensões” elencadas pelo texto:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(24) *“Assim sendo, as dimensões da minha iniciação à docência serão trabalhadas a partir das três dimensões prezadas pelo PIBID, sendo elas: a inserção no cotidiano escolar, a leitura de textos teóricos para a elaboração das práticas e o desenvolvimento de ações coletivas.”*

Pibidiana: Pâmela

Entretanto, observamos que em grande parte das produções analisadas, os pibidianos pareciam ter compreensões bastante distintas daquilo que “dimensões de iniciação à docência” queria dizer no modelo proposto pela CAPES. Observemos o seguinte excerto:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(25) *“Desse modo, acredito que as minhas dimensões acerca da iniciação à docência começaram a partir do compromisso e responsabilidade na minha inscrição do edital.”*

Pibidiana: Ena

Após esse trecho mencionado, a pibidiana de Língua Espanhola dá sequência à sua discussão afirmando como o PIBID serviu como oportunidade para efetivar sua prática docente ainda no início do curso de licenciatura em Letras. Logo, constatamos que ao invés de desenvolver uma reflexão sobre as práticas de iniciação à docência de acordo com o documento prescritivo, a discente discorre sobre o que, na opinião dela, constituíram essas práticas. Não pretendemos aqui, entretanto, demonstrar qual relatório cumpriu de forma correta ou não as prescrições do documento. Conforme já argumentamos na análise desse texto prescritivo, o próprio documento parece deixar em aberto aquilo que se deve entender por “dimensões da iniciação à docência”, pois no item homônimo, inserido no modelo de relatório, o texto deixa de elencar quais seriam esses aspectos que antes havia mencionado aos coordenadores do programa.

No item referente à “reflexão”, os relatórios dos discentes explicitam um conjunto de comentários relacionados ao impacto do PIBID no desenvolvimento profissional e acadêmico do participante. Assim, reflexões sobre a prática docente, sua importância e os desafios encontrados pelos pibidianos diante de sua participação no programa constituem um conteúdo temático bastante amplo, no que se refere a essa parte final dos relatórios. O excerto abaixo ilustra o conteúdo temático desse item, a partir do relatório final de uma licencianda do PIBID-Espanhol:

Item 6. Reflexão:

(26) *“Antes do PIBID, eu não tinha muita certeza sobre realmente seguir carreira docente, eu pensava que talvez nunca estivesse pronta para dar aulas. Foi com as aulas do PIBID que aprendi a desenvolver minhas habilidades de professora e a deixar de lado as inseguranças que me prendiam. Hoje me vejo enquanto professora e muito realizada. Apesar das dificuldades da profissão, também reconheço nela uma luz, uma esperança para as próximas gerações.”*

Pibidiana: Eva

Esse tipo de relato, embora tocante no sentido de servir de exemplo sobre a influência do programa no desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, também chama a atenção sobre o fato de que muitos ingressantes nos cursos de licenciaturas optam pelos cursos

sem terem decidido de fato sobre o interesse pela docência. Conforme comentamos na introdução desta dissertação, o índice de evasão em cursos de formação de professores é extremamente alto, o que favorece o discurso propagado pela mídia e até por estudiosos sobre a possibilidade de um “apagão de professores” no Brasil.

O quadro abaixo apresenta, de forma sintetizada, os conteúdos temáticos acerca de cada item abordado nos textos:

Quadro 10 - Plano global dos relatórios de atividades

PLANO GLOBAL DOS RELATÓRIOS DE ATIVIDADES	
ITENS	CONTEÚDOS TEMÁTICOS
1. Dados pessoais	Informações pessoais do perfil dos pibidianos.
2. Introdução	Contextualização e objetivos do relatório de atividades.
3. Escola e supervisor	Descrição do ambiente escolar, das turmas e da interação com o professor supervisor.
4. Atividades	Exposição sobre as reuniões e tarefas realizadas pelos pibidianos tanto na universidade quanto na escola-campo.
5. Dimensões da iniciação à docência	Relação entre as atividades realizadas na escola-campo e experiências proporcionadas pelo PIBID.
6. Reflexão	Comentários voltados para o impacto do PIBID no desenvolvimento do participante; discussão sobre a prática docente, sua importância e seus desafios.
7. Referências	Catálogo referencial acerca dos textos, links e sites mencionados ao longo dos relatórios.
Anexos	Autorização, assinada pelo bolsista, para compartilhar as produções desenvolvidas no contexto do programa; Demais documentos ou textos selecionados pelos pibidianos (imagens, atividades, exemplos de relatórios parciais etc.).

Fonte: o autor

A partir dessas ponderações a respeito do plano global dos relatórios de atividades, passamos agora à discussão acerca dos tipos de discurso identificados durante a análise das produções dos pibidianos.

4.2.2.3 Tipos de discurso

Dando continuidade à análise dos relatórios, passamos ao estudo acerca de sua organização discursiva. A respeito dos tipos de discurso identificados nas produções dos alunos,

observamos que, à parte do item pré-textual referente aos dados pessoais, os relatórios são organizados majoritariamente em torno de um relato interativo, como vemos no exemplo a seguir:

Item 4. Atividades:

(27) *“No geral, todo o processo foi trabalhoso e demandou muito compromisso de todos os envolvidos, porém serviu para reforçar minhas crenças sobre a importância do Pibid e da extensão para a integração dos universitários com a comunidade escolar viçosense e para o crescimento acadêmico e profissional, seja daqueles que almejam a docência ou não.”*

Pibidiana: Priscila

Conforme vemos no excerto, retirado do item “atividades” do relatório de uma pibidiana de Língua Portuguesa, o eixo temporal do texto é situado no passado, com o uso de verbos no tempo pretérito perfeito do indicativo (“foi”, “demandou”, “serviu”). Notamos, ainda, o predomínio da implicação, com o uso do pronome possessivo “minhas”, que denota uma visão mais subjetiva sobre os acontecimentos relatados.

Os mesmos indícios de subjetividade marcada nos textos estão presentes no item referente às “dimensões da iniciação à docência”, como podemos observar no excerto subsequente, pertencente ao relatório final de uma licencianda do subprojeto de Língua Espanhola:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(28) *“A minha participação no PIBID foi uma experiência de grande importância para a minha formação como futura professora. Ao longo do programa, tive a oportunidade de vivenciar diversas dimensões da prática docente e cada uma **contribuiu de uma forma diferente para o meu desenvolvimento.***

*É perceptível a evolução que ocorre no discente quando participa de um projeto como o PIBID. Inicialmente, eu não tinha prática alguma com planejamento de aulas, o que foi se aprimorando com o tempo. Consegui, também, **experimentar algumas metodologias de ensino, com aulas mais interativas e criativas, saindo do clássico quadro e caderno.**” (Grifos nossos).*

Pibidiana: Edriana

Nesse excerto, além da presença dos marcadores indicativos de um discurso implicado (“minha”, “tive”, “meu”, “eu não tinha” e “consegui”), o relato interativo também ocorre por meio das expressões verbais que fazem referência tanto a um pretérito perfeito quanto a um

pretérito imperfeito do indicativo, que servem para narrar as experiências vividas pela pibidiana ao longo de sua participação no projeto (“foi”, “tive”, “contribuiu”, “tinha”, “foi se aprimorando” e “consegui”). É importante mencionar também que a licencianda menciona o fato de as atividades desenvolvidas no PIBID terem contribuído para o seu desenvolvimento. Para embasar esse argumento, a autora do relatório diz que a chance de poder “experimentar algumas metodologias de ensino, com aulas mais interativas e criativas, saindo do clássico quadro e caderno” foi um ponto chave para que esse processo de desenvolvimento pessoal ocorresse. Logo, retomando os princípios da Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana, é possível conjecturarmos a hipótese de que as experiências externas vivenciadas pela discente, em um contexto interativo permeado por práticas linguageiras, contribuíram para o seu próprio desenvolvimento como professora em formação inicial.

Já no excerto a seguir, de um relatório do subprojeto de Língua Portuguesa, notamos que o texto da autora apresenta um imbricamento de tipos de discurso, em que se alternam o discurso teórico e o relato interativo. Observemos:

Item 6. Reflexão:

(29) “A universidade desempenha um papel fundamental na formação dos futuros professores, fornecendo conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos essenciais para sua atuação profissional. No entanto, minha experiência no PIBID também destacou a importância da integração entre teoria e prática, bem como a necessidade de uma formação mais próxima da realidade das escolas e dos alunos.”

Pibidiana: Patrícia

É possível observar que no primeiro período desse excerto a autora discorre, de maneira geral, sobre o papel da academia para a formação inicial de professores. Neste momento, notamos a presença do discurso teórico, caracterizada pelo uso do verbo no tempo presente do indicativo (“desempenha”) e pela ausência de dêiticos de pessoa, o que indica o caráter autônomo da exposição de um texto monologal (Bronckart, 2023 [1999]). Aqui, a autora defende a importância da universidade na formação dos estudantes, expressando seus argumentos como se fossem uma verdade amplamente aceita.

O relato interativo, porém, logo se manifesta ao ser explicitada a importância da relação entre teoria e prática durante sua experiência no PIBID, conforme indicam o uso do pronome possessivo em primeira pessoa do singular (“minha”) e o verbo no pretérito perfeito do indicativo (“destacou”). Vemos, então, que a experiência empírica de fazer parte do PIBID a

leva a questionar sua concepção sobre o papel da universidade e a necessidade da prática na formação docente. Essa discussão coaduna com nossos apontamentos referentes ao estado da arte de estudos sobre a influência do programa no que diz respeito à possibilidade de fornecer aos licenciandos práticas pedagógicas que de fato façam sentido diante daquilo que aprendem nas IES (cf. Barbosa e Magalhães, 2017). Sob essa perspectiva, a discente continua a discorrer sobre suas experiências, enfatizando essa necessidade de vínculo efetivo entre teoria e prática no contexto da atividade educacional:

Item 6. Reflexão:

(30) *“A escola, por sua vez, é o espaço onde a teoria se encontra com a prática, onde os conhecimentos adquiridos na universidade são aplicados e adaptados às necessidades e contextos específicos dos alunos. Durante **meu** tempo no PIBID, **pude** observar de perto as diferenças entre a teoria ensinada na universidade e a realidade enfrentada pelos professores e alunos nas salas de aula. Essa lacuna muitas vezes desafiadora **destacou** a importância de uma formação mais prática e contextualizada para os futuros professores.”* (Grifos nossos).

Pibidiana: Patrícia

Nesse excerto, mais uma vez, ocorre a alternância entre o discurso teórico, que se organiza a partir de uma fala autônoma (primeiro período do texto) e o relato interativo, que se dá a partir da presença de pronomes pessoais e verbos em primeira pessoa, no passado, indicando uma fala implicada (segundo período). É justamente por meio desse movimento entre a autonomia e a implicação que a pibidiana insere a sua própria reflexão. Portanto, acreditamos que o imbricamento desses tipos de discurso auxilia na exposição dos argumentos da pibidiana, que primeiro expõe um ponto de vista mais generalizado a respeito da relação entre escola e universidade para, depois, inserir, por meio do relato interativo, sua própria experiência vivenciada a partir de seu papel social de enunciadora do texto, que se coloca como uma estudante universitária e professora em formação inicial, concomitantemente.

A partir de reflexões como essas, provenientes de relatos interativos, podemos identificar impressões únicas, mas passíveis de serem generalizadas, sobre o trabalho docente dos pibidianos. Retomando a noção de “entre-lugar” (Nóvoa, 2017; Garcia-Reis; Callian, 2021), discutida em nosso aporte teórico, essa discente parece indicar um ponto de vista, advindo de suas próprias práticas docentes, acerca da importância do programa para o seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que a possibilidade de estar nesse “entre-lugar” permite a essa observadora julgar de perto as nuances referentes à sua formação acadêmica a

partir da vivência na escola. Para a licencianda, portanto, há uma “lacuna” acerca da relação entre teoria e prática no campo da formação docente, uma problemática que, segundo a pibidiana, pode ser adjetivada como “desafiadora”. Logo, essa oportunidade que a discente teve de “observar de perto as diferenças” entre os âmbitos acadêmico e escolar a permite reformular ou dar nome à experiência que ela adquire nesse “entre-lugar” do PIBID, projeto que, por sua vez, age como uma “ponte” entre a educação básica e superior e entre a teoria e a prática.

Embora já esperássemos pela recorrência do relato interativo em itens como “introdução”, “dimensões da iniciação à docência” e “reflexão”, os quais de fato abrem margem para a inserção de um relato mais subjetivo por parte dos discentes, foi interessante notar que o mesmo tipo de discurso também se manteve em itens de caráter mais descritivos e expositivos, como os referentes à “escola e supervisor”, às “atividades” e até mesmo nas “referências”. No excerto a seguir, uma discente de Língua Espanhola descreve como foi acolhida ao adentrar no âmbito escolar em que exerceu suas atividades:

Item 3. Escola e supervisor:

(31) “**Eu**, enquanto estagiária, **pude** aproveitar e transitar por vários desses espaços, pois todos os docentes e coordenadores da escola **nos** permitem amplo acesso ao seu espaço, sem grandes limitações.” (Grifos nossos).

Pibidiana: Eva

É possível observar que a autora do relatório organiza seu discurso, a princípio, a partir da ênfase na primeira pessoa do singular “eu/pude”, que posteriormente adquire uma voz plural “nos”, a qual indica a coletividade referente à participação das pibidianas de Língua Espanhola na escola-campo descrita. Acreditamos que essa alternância entre um discurso em primeira pessoa do singular para o plural se justifique pelo fato de os discentes participantes do programa exercerem as atividades de iniciação à docência em formato de dupla, além de estarem sempre realizando atividades acadêmicas em grupo, como reuniões, aulas e apresentações em eventos relacionados à docência, por exemplo.

Retomando a discussão sobre o desenvolvimento docente, para a Ergonomia da Atividade, o coletivo de trabalho é formador, pois é justamente essa organização dos trabalhadores que apoia e torna possível a realização de qualquer trabalho (Fazion, 2016). Embora não estejamos lidando com profissionais efetivos do campo da educação, acreditamos que esse fenômeno acerca da organização coletiva do agir dos pibidianos vá ao encontro do

princípio ergonômico supracitado, pois o programa é organizado a partir de um conjunto de agentes que, por sua vez, trabalham de forma interrelacionada.

No item de “reflexão”, um discente de Língua Portuguesa também utiliza do relato interativo para apresentar suas considerações finais do relatório:

6. Reflexão:

(32) *“Chegando ao fim deste relatório, gostaria de trazer algumas reflexões mais subjetivas não apenas sobre o PIBID, mas sobre a educação de modo geral.”*

Pibidiano: Philippe

Embora pareça um pouco redundante falar em “reflexões mais subjetivas”, é interessante notar nesse excerto o interesse do discente em trazer para sua escrita suas próprias impressões acerca da importância do PIBID em sua formação acadêmica e profissional. Para isso, o modo condicional referente à locução verbal “gostaria de trazer” indica tanto a inserção do discurso em primeira pessoa (sujeito oculto “eu”) quanto uma forma de mostrar um certo grau de cortesia voltada para o compartilhamento de suas ideias e opiniões acerca do programa. Acreditamos que o uso do verbo no modo condicional possa indicar uma tentativa de o autor do relatório reorganizar o conteúdo temático de sua escrita diante de um gênero de texto que é caracterizado pela natureza expositiva e descritiva de assuntos, os quais geralmente são discutidos de maneira muito formal, devido às prescrições provenientes das instâncias superiores do sistema educacional (Machado, 2007a). Assim, a presença de um item voltado especificamente para a reflexão dos pibidianos possibilita aos professores em formação inicial compartilhar suas experiências e interpretações subjetivas acerca das propostas e das atividades solicitadas pelo PIBID.

Em sequência, apresentamos a análise voltada para os mecanismos de textualização dos relatórios, enfatizando a coesão nominal presente nos textos.

4.2.3 Mecanismos de textualização

Ao realizarmos a análise dos mecanismos de textualização dos relatórios, decidimos por dar ênfase à coesão nominal dos textos. Optamos por esse foco na tentativa de responder a uma de nossas perguntas de pesquisa dessa dissertação, a qual questiona sobre as possíveis definições do trabalho docente presentes nos relatórios escritos pelos pibidianos. Na análise da

coesão nominal, elegemos três elementos a serem observados, de acordo com nossas perguntas de pesquisa, ou seja, como são caracterizados e retomados, respectivamente, os alunos da escola, a figura do professor e o gênero de texto relatório de atividades.

Conforme liamos alguns relatórios, observamos que os bolsistas tendiam a se referir à relação entre os alunos e o professor da escola-campo a partir de um binômio caracterizado por julgamentos sobre o que seriam os papéis “adequados” de cada participante do contexto educacional. Os exemplos abaixo, provenientes de relatórios mensais, ilustram essa consideração:

Item 3. Escola e supervisor:

(33) *“Os alunos são agitados e apresentam muita dificuldade com a leitura, porém participam das aulas e realizam as demandas do professor.”*

(34) *“Apesar de um grupo maior de estudantes prestarem atenção nas explicações e serem participativos, eles não cumprem as ordens do professor e apresentam dificuldades com os conteúdos passados em sala de aula.”*

Pibidiana: Perla (relatório parcial)

No excerto (33), a figura dos alunos é tematizada coletivamente (“os alunos”) e a eles são atribuídas, primeiramente, características que inferem um perfil de alunado que não se comporta em sala de aula, pois são “agitados”. Ademais, tais alunos apresentam, segundo a autora do relatório, “muita dificuldade com a leitura”, o que não os impede, entretanto, que participem das aulas e façam as atividades propostas pelo professor. Já no excerto (34), a caracterização do alunado é ainda mais negativa, pois além de apresentarem “dificuldades com os conteúdos”, também “não cumprem as ordens do professor”. Assim, os alunos são representados como um grupo que tem dificuldades em ambos os excertos, em (33), porém, eles buscam participar das aulas e cumprir as demandas do professor, ao passo que em (34) as dificuldades parecem ser consequências do fato de não cumprirem essas ordens provenientes do corpo docente.

Logo, percebemos a presença de uma certa nuance acerca da cadeia coesiva voltada para caracterizar os estudantes das escolas. De toda forma, parece haver um discurso, por parte dos pibidianos, de que a sala de aula funciona como um ambiente que deve ser ordenado, cabendo ao docente a autoridade para fazê-lo. Isso pode ser notado a partir da escolha das expressões utilizadas pela licencianda: “demandas do professor” e “ordens do professor”, respectivamente.

Além disso, achamos conveniente compartilhar também algumas observações que dizem respeito à forma que alguns pibidianos relatam suas considerações acerca do trabalho do professor, a partir de suas observações e intervenções realizadas durante a participação no PIBID. Conforme é possível perceber a partir da leitura dos excertos de relatórios mensais abaixo, os licenciandos compartilham uma ideia de que o professor deve agir como um possibilitador da melhoria das condições sociais dos alunos:

Item 6: Reflexão:

(35) *“Percebo cada vez mais o interesse que tenho em trabalhar na área da educação básica a fim de ajudar alunos como estes que tenho tido contato a desenvolver interesse pelo estudo como ferramenta de autodesenvolvimento e como ponte para a possibilidade de construir uma vida digna e possivelmente emergir de classe social. Cada vez que um dos alunos me chama de ‘professora’ sinto no peito uma emoção diferente de qualquer outra que já tive, a possibilidade de ser agente de mudança, mesmo que a mais sutil (sic), no aprendizado desses alunos é uma sensação extremamente incentivadora na minha formação como docente.”*

Pibidiana: Poliana (relatório parcial)

(36) *“Assim, acredito que o professor se mostra como uma figura ímpar na sociedade, ou seja, como uma figura que não apenas repassa conteúdo, mas que elabora métodos, percebe dificuldades e pensa em formas de explorar os potenciais dos alunos. Logo, ser professor porque esse é um meio de, além de passar conhecimentos e formar um ser crítico, desenvolver as mais diversas capacidades sociais e explorar os diferentes potenciais.”*

Pibidiano: Pedro (relatório parcial)

No que se refere às cadeias coesivas relacionadas à figura do professor, em (35) Poliana associa o trabalho docente com “a possibilidade de ser agente de mudança”. Essa consideração da pibidiana sobre o papel do professor parece ter relação direta com uma valorização afetiva acerca da possibilidade de exercer essa função. Nas palavras da licencianda, portanto, ela sente “uma emoção diferente”, bem como uma “sensação extremamente incentivadora” ao ser chamada de professora pelos alunos das escolas. Já em (36), a visão que Pedro tem do professor se relaciona com uma “figura ímpar na sociedade”, capaz “de explorar os potenciais dos alunos” e de “desenvolver as mais diversas capacidades sociais” dos discentes. Portanto, como indicam as falas desses pibidianos, seus relatórios demonstram uma compreensão do trabalho docente como um *metiér* responsável pela mudança social dos alunos das escolas, levando em conta a possibilidade de “autodesenvolvimento” e até de “emergir de classe social”.

Outro ponto interessante com relação às cadeias coesivas presentes nos relatórios diz respeito à nomeação do texto produzido por alguns pibidianos como um “portfólio” e não como um relatório de atividades, especificamente:

Item 2. Introdução:

(37) *“Esse portfólio tem como objetivo relatar experiências vividas, apresentar contribuições, reflexões e críticas nesse período em sala de aula e no ambiente escolar como um todo enquanto iniciante à docência.”*

Pibidiana: Penélope

Ao se referir ao portfólio, Penélope retoma as orientações do próprio documento prescritivo para caracterizar o gênero de texto que escreve. Assim, entendemos que seu relatório foi organizado seguindo o modelo disponibilizado pela CAPES, de acordo com a seção correspondente às folhas 3 e 4 do documento institucional o qual, por sua vez, apresenta os itens que devem ser desenvolvidos na escrita do relatório de atividades/portfólio.

Conforme já mencionamos na análise do documento prescritivo da Equipe PIBID, de fato há orientações voltadas para a organização dos relatórios em “formato de portfólio”, o que pode justificar essa fluidez da nomeação, por parte dos pibidianos, acerca do gênero de texto que estão produzindo. Assim, se nas próprias prescrições institucionais do programa há uma oscilação terminológica sobre o gênero de texto a ser produzido pelos discentes, não é de se surpreender que os autores dos relatórios demonstrassem, de sua parte, uma incerteza a respeito do tipo de produção que estão compartilhando. No excerto a seguir, por exemplo, a produção de Priscila é denominada “dossiê”:

Item 2. Introdução:

(38) *“O presente dossiê tem por objetivo documentar minhas experiências enquanto participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, popularmente conhecido como Pibid, referente ao período de maio de 2023 a abril de 2024, na Escola Estadual XXX, situada no município de Viçosa, Minas Gerais.”*

Pibidiana: Priscila

Por fim, ressaltamos que, embora o modelo de orientação disponibilizado pela CAPES indique a organização dos relatórios em um “formato de portfólio”, acreditamos que esses gêneros de texto possam ser distintos, o que pode causar uma certa confusão, por parte dos

leitores, acerca do texto com que estão tendo contato. Dizemos isso porque acreditamos que o conhecimento prévio a respeito dos gêneros de textos influencia na compreensão leitora dos discentes, permitindo-lhes usar de estratégias de leitura que, por sua vez, podem facilitar a interpretação e posterior elaboração dos conteúdos temáticos de suas produções, por exemplo.

4.2.4 Mecanismos de responsabilização enunciativa

A análise dos mecanismos enunciativos presentes nos relatórios nos permitiu averiguar de que forma ocorre o gerenciamento da responsabilidade do enunciador perante os seus relatos e reflexões compartilhados no decorrer do texto. Assim, foi possível destacar marcas textuais que correspondem ao engajamento enunciativo, às vozes e pontos de vista e às atribuições modais.

Conforme exemplificamos anteriormente, os emissores dos relatórios se apresentam, na maior parte dos textos, em primeira pessoa, indicando um foco enunciativo caracterizado tanto pela singularidade característica da escrita em primeira pessoa do singular quanto pela coletividade de um “nós” que faz referência ao contexto de produção dos relatórios. Dessa maneira, embora cada pibidiano tenha sido responsável pela escrita individual de seu texto, foi recorrente nos relatórios a referência ao seu agir docente por meio de marcadores textuais que evidenciam um “nós”. Essa representação de uma coletividade, por parte dos pibidianos, possui um sentido de acordo com a função específica relacionada às atividades dos discentes ao longo de sua participação no programa. Nos excertos a seguir, observamos o engajamento coletivo tanto em referência às atividades realizadas no contexto acadêmico quanto nas escolas-campo em que os pibidianos atuaram:

Item 7. Referências:

(39) *“Para finalizar, gostaria de destacar obras das quais **extraímos** as principais leituras que **fizemos** durante o projeto, recomendadas pelo Coordenador de Área, fosse nas reuniões semanais que **tínhamos** semanalmente, fosse durante as aulas de LET 438 – Gêneros Discursivos.”* (Grifos nossos).

Pibidiano: Philippe

Nesse excerto, antes de indicar as referências mencionadas em seu relatório, o pibidiano de Língua Portuguesa menciona a relação das leituras realizadas durante sua participação no programa com as orientações advindas do “Coordenador de Área”, o que demonstra um caráter

polifônico em seu discurso. Ao finalizar seu relatório de atividades fazendo uso de verbos conjugados em primeira pessoa do plural, nos tempos pretérito perfeito (“extraímos” e “fizemos”) e imperfeito do indicativo (“tínhamos”), Philippe reafirma o caráter coletivo relacionado à participação dos discentes ao longo do PIBID. Além disso, percebemos nesse excerto sua natureza dialógica constituída pelas vozes sociais advindas do sistema de ensino (figura do coordenador de área e da disciplina curricular do curso de Letras) nas próprias produções dos pibidianos, as quais, por sua vez, fazem alusão a textos desenvolvidos no âmbito do sistema didático da IES e do próprio programa (Machado, 2007a).

De forma semelhante, uma pibidiana de Língua Portuguesa anuncia o caráter coletivo de suas experiências relatadas em seu texto:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(40) “*Durante estas reuniões, também **debate**mos sobre os textos teóricos que foram citados anteriormente. **Conjuntamente, realizamos** oficinas, projetos de redação e conversas com os estudantes sobre o Enem **em grupos**, o que também intensificou o **nosso trabalho coletivo**.”* (Grifos nossos).

Pibidiana: Pâmela

No excerto, ao inserir uma voz coletiva a partir do verbo “debate”mos”, Pâmela parece se referir ao contexto acadêmico no qual os pibidianos, a princípio, estão inseridos. Isso porque é no âmbito da IES que os pibidianos são apresentados a textos teóricos pelos professores coordenadores de área. Percebemos, portanto, um lugar ou uma concepção de estudante representada a partir do relato da licencianda, que está se referindo a um conjunto de discentes participantes de reuniões em um contexto universitário. Na sequência do excerto, há uma ênfase da instância coletiva a partir do uso do advérbio de modo “conjuntamente”, o qual serve para reforçar, mesmo que de maneira um pouco redundante, o trabalho em equipe realizado pelos licenciandos, não mais nos limites da academia, mas no ambiente escolar “com os estudantes” das escolas. Portanto, ao relatar uma atividade na escola-campo, Pâmela ressalta seu agir de forma conjunta aos demais colegas que se organizam em um contexto agora já transformado, distinto da mera responsabilidade de estudante, pois estão diante de um “trabalho coletivo”, expressão que se aproxima da atribuição do *métier* do professor.

Esse mesmo tipo de consideração também ocorreu em alguns relatórios do subprojeto de Língua Espanhola. Observemos o seguinte excerto:

Item 6. Reflexão:

(41) “O PIBID Espanhol foi um marco na **minha** vida acadêmica e docente. Foi neste projeto que **eu** realmente **aprendi** a dar aulas, a controlar minhas inseguranças, a preparar material didático autêntico, a compreender as diferenças de cada estudante, a negociar e desenvolver projetos e, principalmente, a **me** reconhecer enquanto professora. A universidade **nos** prepara para muitas coisas, mas a docência só pode ser aprendida no chão da escola. E é isso que o PIBID **nos** oferece.” (Grifos nossos).

Pibidiana: Eva

No excerto acima, percebemos que há uma variação de número dos pronomes pessoais, o que, por sua vez, indica a inclusão de uma voz coletiva a respeito da reflexão de Eva. Assim, notamos que enquanto a discente explicita a influência do PIBID em sua formação acadêmica e profissional, especificamente, ela mantém o uso dos pronomes no singular (“minha”/“eu”/“me”), pois enfatiza as contribuições de determinadas atividades desenvolvidas por ela ao longo do programa: “dar aulas”, “preparar material didático autêntico”, “negociar e desenvolver projetos”. Já quando explicita uma vantagem do programa em relação à formação para a profissão, Eva coletiviza o discurso com o uso do pronome do caso oblíquo na primeira pessoa do plural (“nos”) para indicar a influência do PIBID não só para ela, mas para os demais discentes participantes também.

Portanto, é possível afirmar que essa discente, a princípio uma estudante universitária, se insere e vive uma experiência coletiva nas escolas como pibidiana e, assim, ela se transforma, se torna “professora”. No seu excerto, percebemos que, conforme a discente elenca uma série de atividades e experiências relacionadas ao trabalho docente, ela vai de certa forma coletivizando sua voz (a princípio individual e, no final, plural).

Retomando a perspectiva vigotskiana de desenvolvimento, essa passagem do relatório da licencianda pode servir de exemplo para percebermos como o seu engajamento enunciativo demonstra um processo de internalização e externalização das experiências vividas. Conforme apontamos, ao relatar e refletir sobre o seu agir, o seu “eu” se torna parte de um “nós” e, concomitantemente, esse “nós”, se torna parte dela. Em diálogo com os resultados de Dantas-Longhi (2017), percebemos, então, que os professores em formação inicial passaram a se compreender como membros de um coletivo que partilha do mesmo *métier*.

Dessa maneira, essa pluralidade presente no engajamento do enunciativo dos relatórios evidencia a influência do contexto de ensino e aprendizagem, bem como da elaboração de atividades exercidas de forma conjunta ao longo da participação dos pibidianos no programa. Assim, no que diz respeito à imagem que o leitor dos relatórios tem dos autores dos textos,

podemos inferir que as produções dos pibidianos fornecem uma alternância recorrente entre uma responsabilização enunciativa mais individual e uma mais coletiva, a depender do conteúdo temático que o seu texto está a abordar.

Acerca do gerenciamento de vozes referente aos relatórios dos discentes, buscamos averiguar a presença de citação de autores e a manifestação do ponto de vista dos produtores dos textos, a fim de buscarmos reconhecer se há ou não a presença de responsabilidade enunciativa (Bronckart, 2023 [1999]). O excerto retirado de um relatório de Língua Portuguesa demonstra que a discente é capaz de relacionar seu conhecimento prévio, advindo de um aporte teórico, com sua discussão desenvolvida no texto:

Item 6. Reflexão:

(42) *“Um dos pontos que merecem destaque e que na maioria das vezes pode se tornar uma barreira difícil de quebrar é o cuidado para que as aulas não se tornem monótonas. A falta de dinâmica tira a atenção do estudante tornando a aula desinteressante e conseqüentemente cansativa para o mesmo, de certo modo densa, por isso ensinar de forma lúdica ou mesmo fazendo associações dos conteúdos com a realidade dos alunos estimula a troca, fixando as informações e seguidamente a transforma em uma atividade mais dinâmica, lembrando ainda que **‘Tornar uma aula mais profunda e envolvente facilita a retenção subsequente de informação’ (DEHAENE, 2022, p. 248)**. Neste viés, é imprescindível (sic) rememorar um ponto já relatado. Na oficina ‘Flor, flores, ferro retorcido: as dimensões do não dito e o letramento crítico’ era um fato a participação ativa dos estudantes, no entanto isso não ocorreu em uma das etapas. Neste caso, houve a necessidade de mudar o percurso da oficina, utilizando ainda o que não foi compartilhado no decorrer do relatório, palavras de incentivo para estimulá-los, visto que **‘(...) a qualidade e pertinência do feedback que recebemos determina a rapidez com que aprendemos.’ (DEHAENE, 2022, p.271)**.” (Grifos nossos).*

Pibidiana: Paula

Nesse excerto, Paula introduz nas reflexões sobre sua participação no PIBID citações diretas (em negrito) provenientes de um livro que ela pode ter tido contato no contexto do programa ou fora dele. Assim, a discente faz uso das ideias de outro autor para reforçar seu ponto de vista desenvolvido no texto. O uso das aspas, bem como do sistema de referências “autor-data” é utilizado de forma adequada no relatório a fim de separar a voz do autor mencionado da própria fala da licencianda, o que contribui para o leitor compreender o modo como as vozes do texto são gerenciadas e, conseqüentemente, como a citação acaba embasando o ponto de vista da pibidiana.

No caso desse relato, percebemos que houve um imprevisto relacionado à sua intervenção na escola diante de uma atividade com uma oficina. A licencianda diz que uma das

etapas de sua oficina exigia a “participação ativa” dos alunos, porém, como isso não ocorreu da forma esperada, “houve a necessidade de mudar o percurso da oficina”. Logo, percebemos que o imprevisto relacionado ao trabalho do professor acarretou a necessidade de reorientação do planejamento da pibidiana, ou seja, promulgou a transformação de uma autoprescrição. Não sabemos se a lembrança do texto teórico veio no momento da ação, ou se é uma elaboração sobre a experiência vivida. De toda forma, é interessante notar como aqui a bolsista faz essa associação crítica entre a experiência vivida e o seu conhecimento teórico.

No excerto de um relatório de Língua Espanhola, entretanto, o gerenciamento de vozes de uma discente não ocorreu de forma adequada, levando em conta as diretrizes acadêmicas que dizem respeito às citações de autores. Decidimos por mostrar os parágrafos de forma integral a fim de que seja possível ter uma visão concisa e linear da tentativa de gerenciamento de vozes da pibidiana. As citações diretas feitas pela licencianda foram destacadas em negrito:

Item 6. Reflexão:

(43) *“A participação no PIBID pode ser uma experiência enriquecedora para os futuros professores, pois oferece a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma mais próxima e real. Ao participar do PIBID, os estudantes têm a chance de aplicar o conhecimento teórico em situações reais de ensino, trabalhando em colaboração com professores experientes.*

‘Natural de Recife, o pernambucano é um dos grandes nomes da educação mundial e ficou conhecido internacionalmente pela sua teoria de que a educação é o caminho para a emancipação de sujeitos, para que transformem sua realidade por meio da reflexão crítica.’ *Um dos grandes nomes quando falamos sobre educação, é Paulo Freire, ele defendia também a humanização do ser humano, acredito que o professor quando consegue enxergar o seu aluno como um ser humano que tem suas dificuldades, e limitações, e ainda assim consegue fazer com que a educação transforme a vida desse aluno, aí sim este professor conclui sua missão.*

‘Em resumo, o professor inspirado na teoria humanista é aquele que se preocupa com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem onde são promovidos a autoestima, a autonomia e a participação ativa. O termo Educação Humanista é geralmente empregado para designar diversas teorias e práticas engajadas na visão de mundo e código de ética do humanismo; ou seja, a proposta de aprimoramento do desenvolvimento, bem-estar e dignidade como objetivo último de todo pensamento e ação humanos – acima dos ideais e valores ...’ (Grifos nossos).

Pibidiana: Eduarda

Esse excerto, proveniente do item “reflexão” do relatório, demonstra uma tentativa de Eduarda em fazer o uso de citações sobre Paulo Freire para embasar suas considerações finais acerca da participação no programa. Entretanto, diferentemente do exemplo anterior, referente

ao excerto (42), Eduarda introduz em seu texto, de forma repentina e um tanto desconexa, uma voz de outro autor que nem sequer é referenciado no corpo do texto. Logo, é possível afirmar que, por se tratar da versão final do relatório de atividades, não houve adequação do gerenciamento de vozes de acordo com o que se espera de um texto acadêmico.

Voltando aos mecanismos de responsabilização enunciativa, no que diz respeito às atribuições modais presentes nos relatórios dos discentes, foi possível destacar um conjunto de exemplos que demonstram a presença de modalizações deônticas referentes às interpretações dos pibidianos em vista das orientações associadas ao programa. Fazendo uso dessas modalizações no seu relatório, uma discente do subprojeto de Língua Espanhola apresenta uma reflexão entre as orientações advindas do documento prescritivo e suas próprias conclusões acerca da participação no PIBID:

Item 6. Reflexão:

(44) *“Refletir sobre a nossa prática profissional e o ‘Por que ser professor(a)?’ **deve ser** uma atitude diária, pois **devemos** estar sempre atentos às necessidades dos nossos alunos e alunas, buscando entender o que **é preciso ser melhorado**, em que sentido estamos contribuindo para a compreensão da realidade que nos cerca e os cerca, como promover uma educação verdadeiramente inclusiva, de qualidade, em que o estudante se sinta parte do processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento.”* (Grifos nossos).

Pibidiana: Ester

Nessa passagem, Ester retoma a voz do documento prescritivo para fazer referência à pergunta retórica presente no texto. Ao citar o questionamento, a discente reafirma a pertinência de os pibidianos refletirem sobre a profissão docente a partir da locução verbal “deve ser”, a qual constitui um julgamento que considera necessária uma determinada atitude ponderativa por parte dos licenciandos em formação inicial. Ademais, é possível perceber que a responsabilização enunciativa desse excerto se coloca a partir de uma voz coletiva (“devemos”, “estamos” e “nos”), como já ressaltamos em outras passagens dos relatórios. Isso demonstra que, embora a escrita do relatório se dê de forma individual, o discurso de cada pibidiano tende a se apresentar por meio de uma coletividade, até mesmo no item de “reflexão”, que embora pressuponha a exposição do ponto de vista específico do aluno sobre as suas experiências vividas, acabou servindo de oportunidade para os discentes retomarem e reavaliarem uma espécie de agir conjunto, realizado com os demais colegas.

No excerto a seguir, uma licencianda de Língua Portuguesa apresenta suas experiências advindas de sua participação no PIBID e traz uma reflexão sobre o que ela julgou pertinente inserir no item “dimensões da iniciação à docência”:

Item 5. Dimensões da iniciação à docência:

(45) *“Para além da observação, também tive os momentos onde fui a frente da turma (realizar uma oficina, corrigir atividades, fazer comentários, tirar dúvidas) e nesses momentos **foi preciso relacionar** os conteúdos abordados na UFV, nos encontros com o coordenador do nucli e com os outros IDs e nas salas de aula das disciplinas do curso, com todo o conhecimento adquirido das observações em sala de aula na escolas (sic). Reforcei durante esses momentos o reconhecimento e o apreço pela função do professor, principalmente em relação a consciência que adquiri quanto ao tempo e o esforço que exigem as funções que são desempenhadas fora da sala de aula e fora escola: como ler e estudar os conteúdos necessários, buscar materiais que condizem com as necessidades e interesses da turma, planejar planos de aula, montar atividades e avaliações, corrigir exercícios e redações, preencher diários e tabelas de notas, frequentar as reuniões de pais e as reuniões externas da escola. Se escancarou para mim a realidade de que essas funções muitas vezes não são reconhecidas e valorizadas de forma a contribuir com a ideia errônea e muitas vezes difundida de que os professores têm um ‘trabalho fácil’.”* (Grifos nossos).

Pibidiana: Poliana (relatório final)

A menção a esse excerto se faz necessária em nossa análise devido a dois motivos: em primeiro lugar, observamos que a locução verbal em negrito (“foi preciso relacionar”) indica uma modalização deôntica associada à necessidade de realização de um agir, por parte de Poliana, em vista das atividades comuns do programa (ministrar aulas, corrigir atividades etc.). Diante dessa conjuntura, a discente relata que precisou saber relacionar seus conhecimentos teóricos advindos de sua formação acadêmica à prática voltada para a sala de aula. Em segundo lugar, observamos que foram explicitadas várias atividades extraclasse que os professores realizam, tais como “ler e estudar os conteúdos necessários, buscar materiais que condizem com as necessidades e interesses da turma, planejar planos de aula, montar atividades e avaliações, corrigir exercícios e redações, preencher diários e tabelas de notas, frequentar as reuniões de pais e as reuniões externas da escola”. Esse conjunto de tarefas, segundo a própria licencianda, geralmente não costuma ser considerado como parte do trabalho efetivo do professor, o que nos faz associar sua discussão com a noção de real da atividade (Clot, 2010), sobre a qual discutimos em nosso aporte teórico.

No excerto subsequente, uma outra pibidiana relata um contexto interessante acerca das relações entre os professores e a direção:

Item 3. Escola e Supervisor:

(46) *“Também, vale ressaltar que o corpo docente mostrou-se, em diversos momentos, resistente às decisões tomadas pela direção da escola, fazendo o que eles achavam que era o certo e o contrário do que foi mandado pelo diretor e vice-diretora.”*

Pibidiana: Pâmela

Esse relato da discente evidencia uma reelaboração do trabalho docente no que se refere à forma que as prescrições advindas do sistema de ensino (administração escolar) são reorganizadas em práticas pedagógicas voltadas para o nível do sistema didático (sala de aula) (Machado, 2007a). Desse modo, observamos que o trabalho prescrito é reelaborado pelos professores supervisores de acordo com as demandas e necessidades específicas que irão constituir o trabalho realizado. Logo, é possível constatar que o processo de escrita dos relatórios parece ter servido de oportunidade para os professores em formação inicial organizarem suas percepções sobre o trabalho docente ao apresentarem discussões que incluem aspectos dessa atividade que vão além do trabalho prescrito e do realizado. Portanto, excertos como esses demonstram também uma certa compreensão, por parte dos pibidianos, acerca de uma conjuntura mais ampla de ações que constituem o real da atividade docente, ou seja, a parte invisível do trabalho do professor.

Em sequência, apresentamos uma síntese a respeito da análise desenvolvida ao longo deste capítulo.

4.3 Síntese dos resultados das análises

Nesta seção, retomamos de forma sintetizada os resultados das nossas análises, levando em consideração tanto os levantamentos provenientes do estudo do documento prescritivo quanto as ponderações acerca da investigação dos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos.

A análise do contexto de produção do documento “Orientações para elaboração do Relatório individual de iniciação à docência” demonstrou, em um primeiro momento, a existência de destinatários distintos que, a depender de sua função social no PIBID, recebiam orientações de uma determinada forma. Assim, conforme o documento orientava o agir dos destinatários participantes do PIBID, observamos que havia uma certa modalização referente às prescrições voltadas para os coordenadores, aos quais o texto se dirigia por meio de uma voz

coletiva, a partir de expressões verbais que indicavam um determinado grau de sutileza a respeito das demandas da CAPES. Acreditamos, então, que o enunciador, apresentado por meio de uma voz institucional coletiva, considera seu destinatário primário como um especialista no campo da formação docente, responsável por assumir a responsabilidade de coordenar o PIBID e, portanto, atuar como mediador/intermediário entre as diretrizes governamentais e a aplicação da política de formação nas universidades.

Ao investigarmos o plano global desse documento, destacamos os conteúdos temáticos referentes a cada seção do texto. Essa catalogação dos temas abordados possibilitou observarmos a presença da generalização das prescrições voltadas aos pibidianos, no que diz respeito principalmente ao item 5 do modelo, voltado às “dimensões da iniciação à docência”, que se colocam no texto de forma vaga/imprecisa. Conforme constatamos nos próprios relatórios dos discentes, essa falta de orientação mais precisa acerca de um item temático refletiu na variedade de interpretações, por parte dos pibidianos, sobre essa seção específica do relatório. Acreditamos, portanto, que houve uma reelaboração do trabalho prescrito, por parte dos licenciandos, uma vez que o próprio documento orientador da escrita solicitou aos bolsistas o desenvolvimento de um conceito deveras abstrato. Esse fenômeno, por sua vez, vai ao encontro da noção de “dimensões escondidas” (Street, 2010), a qual aponta para um certo descuido, por parte do sistema educacional, voltado para as orientações direcionadas para o nível dos sistemas didáticos, relacionado à produção dos textos pelos discentes.

Já a respeito da organização discursiva do documento, notamos a presença de uma intercalação entre discurso interativo e teórico. Nesse sentido, no que se refere às prescrições voltadas aos licenciandos, o discurso teórico predominou na maior parte do texto, sendo desencadeado a partir de sequências injuntivas bastante precisas e categóricas. Quando o documento se dirigia aos coordenadores, porém, havia uma certa modalização nas prescrições, conforme já mencionamos. Compreendemos que essa diferenciação no modo que o enunciador do texto reformula seu discurso pode significar uma tentativa de reduzir/nuançar a distância hierárquica entre o MEC e os coordenadores do programa, ou seja, entre os níveis da atividade educacional (Machado, 2007a). No que diz respeito à figura dos pibidianos como destinatários, portanto, as prescrições ocorriam, na maioria das vezes, sem modalização da carga imperativa das sequências injuntivas.

A cadeia coesiva relacionada ao tipo de texto solicitado aos pibidianos indicou uma oscilação terminológica a respeito do gênero relatório de atividades. Essa inconstância acerca da referência ao gênero, por sua vez, refletiu na (in)compreensão dos próprios pibidianos, os quais se referiam ao seu texto como relatório, portfólio e até dossiê, por exemplo. Ao analisar

os mecanismos de responsabilização enunciativa, confirmamos nossa hipótese de que o documento se organizava por meio de uma sequência injuntiva, às vezes mais categórica, às vezes mais sutil, que prescrevia o agir dos participantes do programa, a partir de modalizações deônticas, de acordo com a hierarquia voltada aos destinatários do texto.

Na segunda parte da análise, referente ao estudo dos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos, notamos que, no geral, os discentes de fato acatavam as prescrições advindas do modelo de escrita do texto, o que demonstrou uma convergência entre as demandas do sistema educacional e as práticas de escrita desenvolvidas no âmbito do sistema didático (Machado, 2007a). Entretanto, acerca do conteúdo temático das seções dos relatórios produzidos, notamos que a falta de delimitação mais concisa sobre o item das “dimensões da iniciação à docência” acarretou interpretações distintas, por parte dos discentes, os quais acabaram desenvolvendo essa seção de acordo com aquilo que cada um julgou pertinente a ser discutido em seu texto.

Assim como ocorreu no documento prescritivo, os relatórios de atividades também demonstraram uma alternância constante entre diferentes tipos de discurso. Nesse caso, foi interessante observar que quando os licenciandos apresentavam discussões mais genéricas, a respeito das atividades desenvolvidas ou da importância do programa para sua formação docente, era comum o uso de um discurso teórico, desprovido de implicação discursiva. Entretanto, ao introduzirem reflexões mais pessoais acerca de seu próprio desenvolvimento profissional e acadêmico, os discentes faziam uso de um relato interativo, o qual era enunciado por um “eu” que, conforme expunha suas experiências vividas no contexto do programa, se transformava em um “nós”, evidenciando a importância do coletivo de trabalho (Fazion, 2016) para a formação desses futuros professores.

No tocante aos mecanismos de textualização, o foco na cadeia coesiva presente nos relatórios nos possibilitou identificar certas considerações dos discentes a respeito da figura dos alunos das escolas, bem como da dos professores. Assim, constatamos que houve um discurso, por parte dos pibidianos, de que a sala de aula funciona como um ambiente que deve ser ordenado, cabendo ao docente a autoridade para fazê-lo. Nessa perspectiva, também destacamos uma compreensão do trabalho docente, um tanto utópica e romantizada, por parte de alguns licenciandos, como um *metiér* responsável pela mudança social dos alunos das escolas, levando em conta a possibilidade de “autodesenvolvimento” e até de “emergir de classe social”.

Por fim, no que se refere aos mecanismos de responsabilização enunciativa, observamos que, embora cada pibidiano tenha sido responsável pela escrita individual de seu texto, foi

recorrente nos relatórios a referência ao seu agir docente por meio de marcadores textuais que evidenciam um “nós”, demonstrando, portanto, a polifonia referente aos textos investigados. Ademais, a alternância entre o discurso teórico e o relato interativo, no que se refere ao engajamento enunciativo presente na escrita dos pibidianos, indicou um processo recorrente de externalização e internalização das experiências vividas, movimento que vai ao encontro dos princípios da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano.

A seguir, passamos a apresentar nossas considerações finais a respeito desta dissertação de mestrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, estudamos o processo de desenvolvimento dos professores em formação inicial participantes do PIBID Letras - UFV (Português e Espanhol), a partir da produção de relatórios de atividades. Para isso, utilizamos como base para nossas reflexões os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2023 [1999]), bem como as pesquisas do campo das Ciências do Trabalho (Clot, 2010; Machado, 2007b). Pretendemos, nesta conclusão, mencionar algumas das possíveis contribuições desta dissertação, além de propor reflexões que poderão servir de sugestões para futuras pesquisas inseridas no campo da Linguística Aplicada.

Conforme indicamos a partir do estado da arte apresentado na introdução, um número limitado de pesquisas brasileiras teve como objeto de estudo o processo de desenvolvimento do professor em formação inicial sob a perspectiva dos pibidianos licenciandos em Letras (Português e Espanhol). Dessa forma, acreditamos que nossa proposta de analisar relatórios de atividades escritos pelos discentes, levando em consideração o aporte teórico-metodológico do ISD, bem como as discussões provenientes das Ciências do Trabalho, tenha possibilitado reflexões mais focadas na materialidade linguístico-discursiva das interpretações sobre o trabalho docente (re)formuladas pelos professores em formação inicial, as quais se manifestaram na escrita de um gênero específico de seu contexto de formação/trabalho.

Com base na perspectiva descendente de análise do ISD, em um primeiro momento, investigamos os parâmetros sociais relacionados ao contexto de produção dos relatórios para, então, serem consideradas as estruturas linguístico-discursivas que os compuseram. Assim, foi essencial para o nosso estudo a minha participação na disciplina de Gêneros Discursivos ministrada por um dos professores coordenadores de área do PIBID. Além da construção de um conhecimento acerca da temática teórica da disciplina, também pude entrar em contato com os pibidianos que posteriormente concordaram em participar desta pesquisa, bem como planejar um conjunto de aulas expositivas que pudessem auxiliá-los na elaboração de suas oficinas direcionadas às escolas-campo.

Em relação à nossa pergunta de pesquisa específica a respeito do que dizem os documentos prescritivos acerca da elaboração da escrita de relatórios no contexto do PIBID, a análise do modelo voltado para a escrita dos relatórios de atividades permitiu observar uma relação entre o modo que o texto direciona suas orientações e o papel social dos destinatários. Sob essa conjuntura, notamos que as orientações direcionadas aos coordenadores sofriam modalizações que amenizavam a carga prescritiva acerca das demandas institucionais do

programa. Para os licenciandos, entretanto, as sequências injuntivas geralmente se impunham de forma categórica, sem dar margem para contestação. Além disso, foi possível perceber, após a investigação dos relatórios, que o fato de determinados conteúdos temáticos do documento prescritivo (item das “dimensões”) terem sido apresentados de forma vaga ao leitor, pode ter acarretado (in)compreensões por parte dos pibidianos, o que, por sua vez, serviu de motivo para a reelaboração desse trabalho prescrito. O mesmo fenômeno parece ter ocorrido no que diz respeito à relação entre a cadeia coesiva referente ao gênero de texto solicitado aos licenciandos, ora referido como “relatório”, ora como “portfólio” ou “dossiê”. Pudemos constatar, diante da leitura dos relatórios, que essa oscilação terminológica, por parte das prescrições, refletiu nas interpretações dos próprios pibidianos, os quais se referiam ao seu texto de maneiras distintas, muitas vezes fazendo referência a gêneros de textos não necessariamente correspondentes entre si.

Já no tocante à nossa segunda pergunta de pesquisa específica, que questionava sobre a definição do trabalho docente a partir da análise dos relatórios escritos pelos pibidianos, observamos a presença de um discurso, por parte de alguns discentes, de que a sala de aula funciona como um ambiente que deve ser ordenado e de que, conseqüentemente, é papel do professor possuir autoridade para “controlar” esse seu lócus de trabalho. Ademais, certos relatórios demonstraram uma compreensão do trabalho docente como um *metiér* responsável pela mudança social dos alunos da educação básica.

A intercalação entre os tipos de discurso teórico e relato interativo presente nos textos pareceu servir como estratégia para os autores organizarem a exposição de suas reflexões acerca das experiências advindas do PIBID. Por vezes, a menção das experiências vividas na escola, marcada pela subjetividade do relato interativo, era seguida de conclusões generalizantes, em segmentos de discurso teórico nos quais os discentes extraíam conclusões ou “lições” sobre essas experiências.

Assim, excertos como em (28), por exemplo, uma pibidiana do subprojeto de Língua Espanhola inicia um relato interativo sobre as contribuições do programa para seu desenvolvimento e, em seguida, utiliza de um discurso teórico para enfatizar e generalizar essas mesmas contribuições para o corpo discente, como um todo. Em outros, passava-se o contrário: afirmações categóricas sobre o trabalho de ensino expressas em discurso teórico eram postas em dúvida a partir da experiência concreta vivida em sala de aula, experiência esta tingida pela subjetividade e pela carga afetiva do relato interativo. Dessa forma, excertos como em (29), uma licencianda do subprojeto de Língua Portuguesa passa de um discurso teórico sobre o papel das IES na formação inicial docente para um relato interativo acerca de seu próprio ponto de

vista voltado para o diferencial que o programa representa para o diálogo entre teoria e prática e para a necessidade de uma formação inicial mais próxima da realidade da escola e da comunidade escolar.

Em muitas passagens, ainda, enquanto refletiam sobre o seu agir, a transição de uma voz em primeira pessoa do singular (“eu”) para uma do plural (“nós”) sugeriu a importância do coletivo de trabalho (Fazion, 2016) para a formação desses professores em formação inicial. Assim, acreditamos que a elaboração dos relatórios serviu de oportunidade para os discentes desenvolverem uma escrita que, por sua vez, refletiu o processo de internalização de suas experiências vividas no contexto social específico do programa, o que vai ao encontro dos princípios da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano.

Retomando a pergunta inicial que nos levou ao desenvolvimento desta pesquisa: **“quais são as condições necessárias para que a escrita sobre as experiências vividas durante o PIBID possa ser uma fonte de desenvolvimento de professores de língua em formação inicial?”**, podemos trazer algumas tentativas de resposta. Em primeiro lugar, acreditamos que a possibilidade de pertencimento dos pibidianos a um coletivo seja essencial para que o programa contribua de fato para a formação profissional e acadêmica dos discentes. Sob esse viés, os relatos interativos provenientes dos excertos dos relatórios apontam para o fato de que o desenvolvimento dos pibidianos ocorre em um contexto coletivo de trabalho. Assim, o gênero de texto relatório de atividade possibilitou aos licenciandos compartilharem suas impressões sobre o agir docente, bem como a reelaboração do trabalho prescrito advindo do sistema educacional.

Com relação à própria escrita dos relatórios, ou àquilo que é pedido aos pibidianos em relação à escrita, julgamos ser importante, por parte das instâncias superiores, uma clareza em relação à delimitação do gênero de texto a ser trabalhado. Em contrapartida, também percebemos que foram justamente nas entrelinhas das sessões mais reflexivas que a possibilidade de uma escrita subjetiva surtiu efeito positivo na reavaliação, por parte dos pibidianos, daquilo que eles apreendem do ponto de vista teórico. Esse movimento dialético entre teoria e experiência empírica é o que permite, por um lado, a devida apropriação dos conhecimentos teóricos (agora validados à prova da realidade) e a construção de novos conhecimentos relacionados ao agir docente.

A partir desses apontamentos, ressaltamos que nossa análise, baseada no arcabouço teórico-metodológico do ISD, privilegiou um olhar integrado das categorias linguístico-discursivas, tidas aqui não como níveis sobrepostos, mas como unidades de análise que se interrelacionam. Isso nos permitiu identificar nos relatórios uma conjuntura textual específica

que possibilitou aos licenciandos organizarem o relato de suas experiências de modo que novas concepções sobre o trabalho do professor pudessem ser compartilhadas. Observamos esse fenômeno presente na imbricação dos tipos de discursos utilizados ao longo do desenvolvimento dos conteúdos temáticos dos relatórios.

Apesar de este trabalho ser um estudo qualitativo e suas reflexões provenientes de um contexto particular de geração de dados, acreditamos que seus resultados possam trazer contribuições para a compreensão acerca da importância de projetos de ensino como o PIBID para o desenvolvimento profissional e acadêmico dos licenciandos. Sugerimos, para futuras pesquisas, a possibilidade de serem realizadas, com os discentes, reuniões voltadas para a coletivização de suas produções e de suas reflexões acerca de suas experiências relacionadas à atividade docente adquiridas durante o programa. Como destacamos nos pressupostos metodológicos, pretendíamos incluir tal etapa em nossa pesquisa, porém a greve das universidades federais em 2024 dificultou não apenas a realização do próprio PIBID, mas também a possibilidade de um encontro final com os pibidianos para a discussão coletiva sobre a escrita dos relatórios. Acreditamos que teria sido interessante contrastar pontos de vista distintos sobre as experiências de cada discente, fazendo uso da triangulação dos dados referentes aos relatórios e às entrevistas com os licenciandos a fim de possibilitar a interpretação de novas representações sobre o trabalho docente.

Por fim, acreditamos que outros estudos poderiam, ainda, analisar comparativamente os relatórios de atividades do PIBID e os relatórios de estágio supervisionado comuns nos currículos de cursos de licenciatura no Brasil. O que, especificamente, a possibilidade de experienciar a “função docente” provocaria nos pibidianos que outras modalidades de contato com a prática não costumam fornecer? Ademais, uma análise das melhorias na qualidade da escrita dos pibidianos durante a escrita de relatórios parciais e finais, em termos de capacidades de linguagem, também poderia contribuir sobremaneira para a geração de dados voltados para o desenvolvimento acadêmico-profissional desses licenciandos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BARBOSA, Gisele Oliveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Gêneros e ensino de língua portuguesa: construção de revista no ensino fundamental*. Araraquara: Letraria, 2017. 123 p. Disponível em: <https://www.lettraria.net/generos-e-ensino-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 29 mai. 2025.
- BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, v. 9, p. 11-49, 21 dez, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967>. Acesso em: 29 mai. 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTELHO, Laura Silveira; PIMENTA, Maria Isabel de Sousa; SILVA, Leonardo José de Almeida. Análise de TCC no curso de História à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e dos Letramentos Acadêmicos. In: Laura Botelho; Carolina Vianini. (Org.). *Letramentos e ensino: reflexões a partir da Linguística Aplicada*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2024, v. 14, p. 103-126.
- BOTELHO, Laura Silveira; SILVA, Leonardo José de Almeida. Letramentos acadêmicos: as “dimensões escondidas” em práticas de leitura. *VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, v. 26, n. 2, p. 1-24, 2022. DOI: 10.34019/1982-2243.2022.v26.38532. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/38532>. Acesso em: 29 mai. 2025.
- BOTELHO, Laura Silveira; SILVA, Leonardo José de Almeida. Práticas de escrita na universidade: um olhar para os letramentos acadêmicos na produção do TCC. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1001-1022, 23 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1978>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1978>. Acesso em: 29 mai. 2025.
- BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 120, p. 4-5, 25 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610->

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. *A formação como trabalho: análise da atividade do tutor-formador de professores de francês como língua estrangeira*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

doi:10.11606/T.8.2018.tde-12042018-130159. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-12042018-130159/pt-br.php>. Acesso em: 29 mai. 2025.

FAZION, Flavia. *A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2017.tde-08022017-120300. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08022017-120300/pt-br.php>. Acesso em: 29 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; CALLIAN, Giovana Rabite. O trabalho docente de uma professora supervisora do PIBID – Língua Portuguesa na perspectiva dos licenciandos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 139–161, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-4915. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4915>. Acesso em: 29 mai. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRE, Marli Elisa Dalmaso; GIMENES, Nelson Antonio Simões; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coleção Textos FCC (Impresso)*, v. 41, p. 4-117, 2014.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 29 mai. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20595>. Acesso em: 29 mai. 2025.

GUINDANI, Evandro Ricardo; HARTMANN, Ângela Maria; KOGA, Yáscara Michele Neves. Contribuições do PIBID para a formação de licenciandos de Ciências Humanas. São Mateus: *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 5, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32458>. Acesso em: 29 mai. 2025.

GURGEL, Manoelito Costa. A figuração do agir em relatórios de estágio: linguagem, escrita e ação no contexto da formação inicial de professores. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 908–946, 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47678>. Acesso em: 29 mai. 2025.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LINS, Carla Patrícia Acioli. PIBID – construindo e ressignificando a formação docente. In: SANTOS, L. F.; PAZ, S. R.; LUIS, Z. M. B (org). *Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID*. Recife: Editora UFPE, 2015. 339 p.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: ações para a aprendizagem do trabalho docente e para o desenvolvimento de professores. Itatiba-SP: *Horizontes*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 94–104, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i3.559. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/559>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. Palhoça, SC, *Linguagem em (Dis)curso*. v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/560/544. Acesso em: 29 mai. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. Juiz de Fora: *Veredas*, v. 11, n. 2, p. 22-40, 2007a. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25205>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 17–28, 2021 [2004]. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. Belo Horizonte: *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 39-53, 28 out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448>. Acesso em: 29 mai. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, Daniel Sousa. *Uma análise do agir linguageiro de licenciandos cotistas no PIBID/Letras – Inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Linguística e Ensino, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12063?locale=pt_BR. Acesso em: 29 mai. 2025.

MOREIRA, Francisca Veronica Pereira. *Vivência no PIBID-UERN: significações constituídas por bolsistas de iniciação à docência*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, Mossoró, 2018.

Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501francisca_vera%E2%80%9Dnica_pereira_moreira.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 29 mai. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; SOLERA, Bruna; MIESSE, Maria Carolina; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; FLORES, Patric Paludett; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Pibid como estratégia de aproximação entre universidade e escola no processo de formação docente. *Palmas: Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 45, p. 234-246, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3564>. Acesso em: 29 mai. 2025.

REY, Ketheley Leite Freire. *Oficinas de autobiografizine: um estudo dialógico com bolsistas do PIBID*. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/4051>. Acesso em: 29 mai. 2025.

ROCHA, Miliane Pinheiro da. *Educação superior e mercadoria: um estudo sobre as políticas educacionais do Governo Bolsonaro*. 2022. 82f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48395>. Acesso em 29 mai. 2025.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Linguística aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix. 2015 [1916].

SCHARDONG, Paula Cortezi Schefer Cardoso; VIAL, Ana Paula Seixas. O professor da escola como coformador dos bolsistas de Iniciação à Docência no Pibid. *Travessias*, Cascavel, v. 16, n. 3, p. 1-17, 2022. DOI: 10.48075/rt.v16i3.29570. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29570>. Acesso em: 29 mai. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-16, ago. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mai. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 47, e116630, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-

[31432022000100301&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01). Acesso em: 29 mai. 2025.
<https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>.

SILVA, Wagner Rodrigues. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 131–149, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645187>. Acesso em: 29 mai. 2025.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 541–567, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p541. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 29 mai. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *O essencial de Vigotski*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024 [1934].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO*

*(TCLE voltado para a coleta de dados referentes ao compartilhamento dos relatórios)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o desenvolvimento das capacidades docentes**”, a ser desenvolvida pelo mestrando Leonardo José de Almeida Silva, sob orientação da professora Dra. Simone Maria Dantas-Longhi, do Departamento de Letras (DLA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Sobre o objetivo geral da pesquisa

Nesta pesquisa, pretendemos analisar o processo de desenvolvimento de capacidades docentes de estudantes de licenciatura em Letras participantes do PIBID, a partir da produção de relatórios de atividades.

Justificativa do estudo

O motivo que nos leva a realizar este estudo se relaciona com a tentativa de buscar compreender de que forma a produção de relatórios de atividades por estudantes de licenciatura, dentro do contexto de participação do PIBID, pode funcionar (ou não) como uma política eficaz voltada para a formação inicial de professores.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

Para esta pesquisa, realizaremos uma análise documental dos relatórios de atividades produzidos pelos pibidianos (estudantes participantes do Programa). Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará por meio do uso consentido de suas produções textuais (relatórios de atividades). Assim, a participação nesta pesquisa demandará o compartilhamento de um ou mais relatórios de atividades de sua autoria, produzidos no contexto de sua participação no PIBID.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Todo o processo de análise e de categorização dos dados desta pesquisa foi construído de modo a preservar as identidades e dignidades dos(as) senhores(as) de tal modo que durante nossas investigações usaremos pseudônimos para nos referirmos aos(às) autores(as) dos textos produzidos e aos eventuais terceiros mencionados em seus textos. A mesma estratégia de anonimização será utilizada ao fazermos uso desses dados em apresentações desta pesquisa em eventos, na escrita da dissertação de mestrado e em qualquer outro tipo de produção acadêmica científica baseada neste estudo.

Custos ao participante

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(a) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação em que este estudo possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Riscos ao participante

Comunicamos que os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em possíveis desconfortos e na exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado o desenvolvimento das capacidades docentes dos participantes e de estarmos lidando com produções textuais que expõem experiências pessoais dos estudantes durante as práticas de ensino. Entretanto, comprometemo-nos em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) participante não se sinta exposto(a) em qualquer etapa desta pesquisa.

Benefícios da participação

Em benefício, pretendemos que este estudo contribua, por meio de seus resultados, com subsídios teóricos e práticos para oferecer oportunidades de reflexões relevantes aos participantes acerca das questões didáticas que se inserem no âmbito da atividade educacional pública, no contexto de trabalho com gêneros textuais/discursivos.

Considerações finais

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados neste estudo ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis de modo permanente após o término da pesquisa. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A escrita de relatórios de atividades como instrumento para o desenvolvimento das capacidades docentes” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável: Leonardo José de Almeida Silva (mestrando)

Rua Pedro Gomide Filho, 117, Apto. 402 – Clélia Bernardes/CEP: 36570-288,
Viçosa/MG. Tel.: (35) 9 1018-0884
E-mail: leonardo.j.silva@ufv.br

Pesquisadora responsável: Simone Maria Dantas-Longhi (orientadora)
Departamento de Letras (DLA)
Tel.: (31) 3612-7167
E-mail: simone.dantas@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você
poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior/Av. PH Rolfs, s/n –
Campus Universitário
Cep: 36570-900

Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

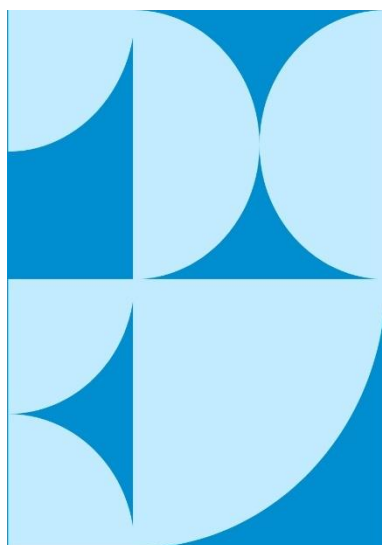
www.cep.ufv.br

Viçosa/MG, _____ de _____ de 202__.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador (mestrando)

ANEXO A - DOCUMENTO PRESCRITIVO DE ORIENTAÇÃO DOS RELATÓRIOS



Equipe Pibid
pibid@capes.gov.br

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB

Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à
Docência

Edital Capes 23/2022

Orientações para elaboração
do Relatório individual de
iniciação à docência

Brasília, 2023.



ORIENTAÇÕES GERAIS

Prezado(a) Coordenador(a) Institucional do Pibid,

No Pibid, o(a) discente de iniciação à docência deve ser convidado a refletir sobre sua atuação no programa. Na ocasião do encerramento de sua participação, que pode ou não coincidir com o fim das atividades do núcleo ou do subprojeto, ele(a) deverá apresentar um relatório individual de iniciação à docência, cujo modelo é apresentado neste documento.

O(A) estudante deverá ser orientado sobre o a elaboração do relatório pelo coordenador de área e pelo supervisor, e ser incentivado a refletir sobre sua experiência, considerando as dimensões da iniciação à docência dispostas na Portaria Capes 83/2022:

I - inserção no cotidiano escolar, considerando:

- a) estudo do contexto social e educacional da comunidade escolar, do perfil dos(as) estudantes e do modo de gestão da escola;
- b) observação sistemática do cotidiano escolar com o reconhecimento dos espaços escolares físicos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, área verde, oficinas de artes - plásticas, música, dança, teatro) e virtuais;
- c) participação nas diferentes atividades previstas no projeto pedagógico da unidade escolar, bem como em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados.





II - leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais para a análise do processo de ensino-aprendizagem das linguagens e conteúdos ligados ao subprojeto baseados nas diretrizes curriculares da educação básica;

III - desenvolvimento de ações que exercitem o trabalho coletivo e interdisciplinar para o planejamento e realização de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando, estimulando a criatividade e a ética profissional;

IV - desenvolvimento, execução e avaliação de estratégias de aprendizagem, integrando teoria e prática, e o uso de diferentes linguagens de comunicação pedagógica nos espaços escolares físicos e virtuais;

V - desenvolvimento do uso apropriado da língua portuguesa e das habilidades comunicativas

verbais, textuais, corporais, artísticas e científicas, ao longo do processo formativo dos licenciandos; e

VI - registro e sistematização das atividades em diferentes formatos e linguagens, expressando o processo de construção da identidade docente.

Sugerimos que o relatório seja elaborado em formato de portfólio, preenchido ao longo da execução das atividades do núcleo.

Além do relatório, o discente deve preencher, assinar e anexar a autorização constante no Anexo I deste documento, referente à Autorização de uso pela Capes.

Recomendamos que seja utilizado o modelo a seguir, o qual foi baseado em modelo de portfólio Pibid desenvolvido pelas universidades em edições anteriores do programa.

Agradecemos a parceria.

Orientação para a elaboração pelo Discente

O relatório deve ser elaborado ao longo da execução das atividades pelo discente

1. Dados pessoais

Nome Completo do Discente	
CPF	
E-mail do discente	
Instituição de Ensino Superior (IES)	
Coordenador de área responsável na IES	
Escola em que desenvolveu as atividades	
Supervisor responsável na escola	
Série/ano, etapa e turma na(s) qual(is) atuou	

2. Introdução

Nesta seção, o discente deve descrever como pretende apresentar este portfólio, evidenciando que se trata de um registro de sua experiência no subprojeto do Pibid e uma reflexão sobre sua prática ao longo

3. Escola e Supervisor

Apresentar e caracterizar a escola em relação aos seguintes aspectos:

- breve histórico, b) organização de ensino, c) corpo docente e discente, d) comunidade escolar, e) estrutura física, f) recursos didáticos.

Turma(s)

Descrever o perfil da turma com a qual o licenciando teve contato ao longo das atividades.

4. Escola e Supervisor

As atividades devem ser descritas de forma sucinta. Todas as imagens inseridas devem ter legenda com breve descrição, indicação do nome da escola/IES em que ocorreu, autoria, mês e ano. As atividades devem ser numeradas, e organizadas cronologicamente no portfólio.

Exemplo:

- Atividade 01 :

Grupo de estudo acerca do regulamento do Pibid. Leitura e discussão do documento junto com a coordenação de área.

- Atividade 02 :

Formulação de material didático para ensino de elementos químicos por meio do tato.

5. Dimensões da iniciação à docência

Nesta seção, o licenciando deve descrever as dimensões da iniciação à docência identificadas como parte da sua atuação no subprojeto. Deve, ainda, apresentar um comparativo da sua atuação desde que iniciou no subprojeto até sua finalização.

6. Reflexão

Apresentar, nessa página, uma reflexão sobre sua prática. Pode dialogar com um autor para sua descrição. Incluir alguma imagem representativa é interessante. Nessa seção também deverá ser descrita a perspectiva pessoal em relação à profissão docente e o motivo pelo qual tem se dedicado a esta formação profissional. Apresentar uma reflexão sobre de que modo a participação no PIBID se relaciona com essa escolha (Por que ser professor?).

7. Referências

Nesta seção, o discente poderá destacar, referências bibliográficas, textos, filmes, ou quaisquer outros materiais utilizados nas atividades desenvolvidas, assim como poderá inserir, ou descrever, materiais desenvolvidos ao longo do projeto.

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DE USO PELA CAPES

Eu, _____ (Nome Completo), CPF _____, autorizo a utilização pela Capes, em todo ou em parte, do presente relato de experiência, na qualidade discente de iniciação à docência, sob responsabilidade do(a) Coordenador(a) de Área _____ vinculado ao Pibid da _____ (Nome da IES). Meu relatório poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.

Discente de Iniciação à Docência
(Nome e Assinatura)

ANEXO 2 – COMO ANEXAR O RELATÓRIO NA PLATAFORMA EB

Passo a passo para anexar o Relatório de iniciação à docência quando, o coordenador, finalizar a participação do discente.


📍 Núcleo do Subprojeto

Instituição de Ensino: _____ Programa: PBDIO

Subprojeto Institucional: _____ Edital: PBDIO-2022







Qtd. de Cotas Aprovadas do Projeto Institucional: 72

Linagem do Núcleo

Núcleo	Qtd. Cotas Bolsistas Distribuídas Núcleo	Qtd. Cotas w Bolsas Aprovadas	Qtd. Bolsistas Cadastrados	Responsabilidade	Situação	Ações
Pedagogia - 15321	24	0	24		Conexão Cíada	
Total de Cotas w Bolsas Solicitadas	24	0	Total de Bolsistas Cadastrados	24	Total de Não Bolsistas Cadastrados	0

⚙️ Voltar

Escolas Selecionadas

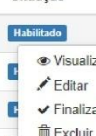





Nome da Escola	Empres	Processo participações?	UF	Município	Ações
E.M.E.F. JOAO BEZERRA KORBEI	<ul style="list-style-type: none"> Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas 		RS	Arara do Meio	
ESC EST ENS FUN SAO JOAO BURGO	<ul style="list-style-type: none"> Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas 		RS	Lajeado	
ESC MAN ENS FUN CONSTRUINDO O SABER	<ul style="list-style-type: none"> Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas Cota Distribuída de 10 Cotas w Bolsas 		RS	Arara do Meio	

⚙️ Voltar

O motivo de finalização deve, sempre, ser

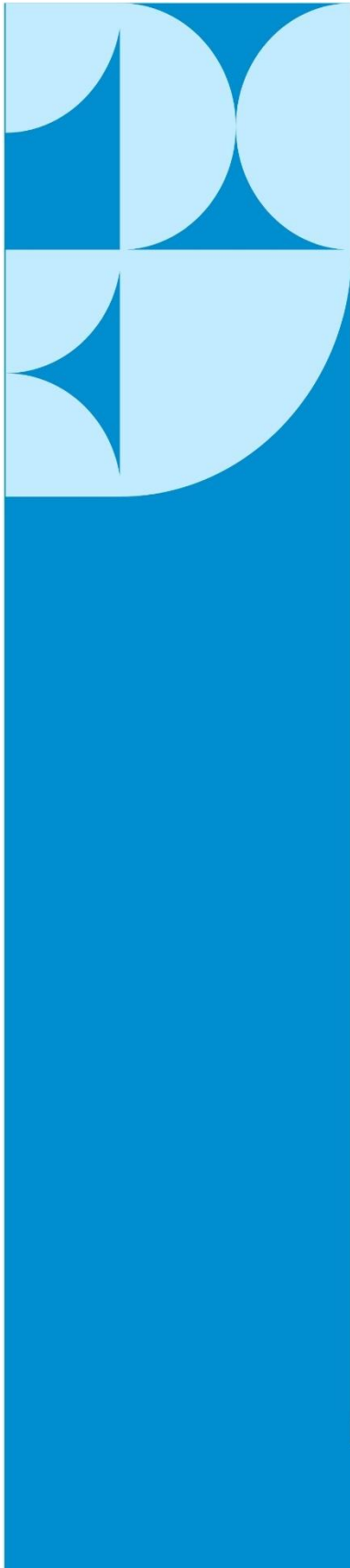
“FINALIZAR A PARTICIPAÇÃO DO DISCENTE”

Transferir + Incluir Discente

I	Data Inicio	Data Fim	Bolsista	Situação	Ações
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	
	09/2022	02/2024	Sim	Habilitado	

1

2



Formulário de Finalização

CPF Nome

Motivo da Finalização

Duplicidade de bolsa

Expirou limite de mensalidades

Falecimento

Fim do prazo de vigência

Finalizar a participação de discente

Incompatibilidade de horário

Irregularidade no recebimento de bolsa

eb.capes.gov.br/restrict/gestao-projeto/nucleos/15321/escolas-campo/26134/discente

Núcleo
Pedagogia - 15321

CPF

Situação

Formulário de Finalização

CPF Nome

Motivo da Finalização
Finalizar a participação de discente

Enviar Relatório

Fechar Salvar

Discentes					
	Nome	CPF	Professor Supervisor Responsável	Data Início	Data Fim
<input type="checkbox"/>	ADRIANI IZABEL DANETTI	028.375.090-19	GISELE FONTANIVA	09/2022	02/2024

