

Ana Carolina Martins da Silva

LETRAMENTO DE PERCURSO

UMA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO
INSPIRADA EM ESCRITAS
DO PIBID



EDITORA
SCHREIBEN

Ana Carolina Martins da Silva

LETRAMENTO DE PERCURSO:

UMA CONCEPÇÃO DE
LETRAMENTO INSPIRADA EM
ESCRITAS DO PIBID



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Ana Carolina Martins da Silva

Editoração: Schreiben

Capa: Schreiben.

Imagem da capa: Pexels

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586l Silva, Ana Carolina Martins
Letramento de percurso : uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. / Ana Carolina Martins da Silva. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
279 p. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-994458-9-7
DOI: 10.29327/537512

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. 4. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. I. Título.

CDU 811.134.3:001.8

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
INTRODUÇÃO.....	7
1 CONTEXTUALIZAÇÃO: DAS VIVÊNCIAS AOS LETRAMENTOS.....	17
1.1 Meus vivenciamentos: de professora à educadora, mais do que uma simples substituição lexical.....	17
1.2 A UERGS e seus vivenciamentos.....	24
2 PROCESSOS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAIS.....	47
2.1 A análise de texto – como ver a coisa (ANTUNES, 2010).....	50
2.2 As Linguísticas e as modalizações.....	52
2.3 A escrita Acadêmica.....	58
2.4 Os pré-construídos, as modalizações já conhecidas (BRONCKART) e as de Letramento de Percurso.....	77
3 LETRAMENTOS – PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E DE FORMAÇÃO.....	87
3.1 Letramentos como catarse.....	92
3.2 O letramento de Percurso.....	100
4 O PIBID NA UERGS: AS AÇÕES, OS SEMINÁRIOS, AS PUBLICAÇÕES E A IDENTIDADE PIBIDIANA.....	115

4.1 Programas que podem se tornar instrumentos de (re)construção de realidades – o PIBID.....	115
4.2 O PIBID na UERGS: as publicações como manifestação da identidade pibidiana.....	145
5 CORPUS.....	150
5.1 Análises da primeira parte: o PIBID e sua inserção na iniciação à docência.....	153
Serpa; Santaiana; Lima (p. 154); Severo; Almeida (p.159); Sitta e Mödinger (p. 164); Prandini; Sitta; Mödinger (p.168); Martinez; Camozzato (p. 172); Nery; Pieve; Rech (p.176); Nery (p.180); Simões (p.184); Lemos (p.188); Leal; Lemos (p.191); Costa; Santos; Cazzarotto (p.195)	
5.2 Análises da segunda parte: os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.....	200
Kerkhoff; Azevedo; Lima; Santaiana (p.200); Nascimento; Severo (p.204); Salles; Magalhães; Mödinger; Sitta (p. 208); Wolffenbüttel (p. 212); Gomes; Silva; Mattia (p. 217); Schussler; Espindula; Costa; Chaves (p. 221); Alves; Jandrey; Sant’Anna; Rosmarie Reinehi; Damasceno (p.225); Faistauer; Sant’ Anna; Reinehr (p. 229); Marques; Weber; Simões (p. 233); Ourique; Almeida (p.238); Lisbinski e Azevedo (p.242)	
6 O LETRAMENTO DE PERCURSO, A DOCÊNCIA E A SÉTIMA LIÇÃO.....	248
6.1 Letramento de percurso: a origem.....	248
6.2 O que é o Letramento de Percurso, afinal?.....	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
REFERÊNCIAS.....	264

PREFÁCIO

Mediar interações, investir em práticas pedagógicas – como práxis – e, estabelecer relações dialógicas em prol da transformação pedagógica, e, formação docente, são algumas das ações que compõem a orquestra de vozes e ainda conduz o movimento discursivo nas linhas e entrelinhas da obra: *LETRAMENTO DE PERCURSO: UMA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO INSPIRADA EM ESCRITAS DO PIBID*, da Profa. Dra. Ana Carolina Martins da Silva.

Numa rede multifacetada que articula concepção teórica, engajamento sócio-discursivo e representações identitárias docentes somos convidados pelos modos de dizer produzidos, a abrir espaço para se pensar em que medida o processo de letramentos, imbricado na trajetória de formação do acadêmico, se reflete na reconfiguração do agir docente.

Nesse viés, compreender como as “reflexões” sobre docência, manifestadas na obra organizada por Lemos e Azevedo (2017), “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS”, podem revelar um processo sociodiscursivo – o Letramento de Percurso – é tarefa instigante e merecedora de atenção. Não apenas porque é um caminho para desvendar as formas de apropriação das representações docentes, mas também, evoca o redimensionamento do percurso atrelado nos letramentos, no que tange aos conhecimentos, gestos profissionais e saber-fazer.

Como bem ressalta a autora, podemos conjecturar nas linhas do pensamento da obra estudada, se é possível estabelecer uma visão de docência cidadã e de percurso profissional, o que pode revelar um tipo de Letramento – o de Percurso - advindo da leitura e da produção de textos, via gêneros textuais, em usos convencionais e não convencionais, de forma didática e pedagógica durante ações Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Para isso, o objetivo central do seu estudo, ganha corpo, solidifica-se no delinear de um mapeamento, pelos modos de dizer, dos processos

de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, e de um tipo de identidade docente, de acordo com as responsabilidades legais de sua formação e com consciência de engajamento socioeducativo, nos possibilita a acompanhar o circuito das transformações dos saberes, haja vista os inúmeros desafios que cerceiam as vivências na educação básica.

Assim, imbuída de uma perspectiva interpretativa-discursiva e enunciativa, esta obra evidencia que o Pibid promove não apenas a inserção do acadêmico no magistério, mas também oportuniza a esse acadêmico a pensar e a escrever sobre o sentido e a direção de um exercício profissional, mediado pela universidade e escola pública. Então, a autora destaca, muito bem, por meio de sua pesquisa, que, através do letramento de percurso, é possível (res)significar o magistério. Afinal, esses letramentos fazem parte da dinâmica do ensino e do aprendizado, e estes estão imbricados no gerenciamento das interações que realçam uma ação pedagógica, pautada no processo educativo na e para a *práxis*.

Trata-se, portanto, de uma obra primorosa, que aborda o tema de forma densa, porém, acessível; que preza pela formalidade, mas sem deixar de ser didática; que conduz às conclusões, mas não nos priva reflexões e contribuições. É uma leitura proveitosa para os interessados na formação docente, nas possibilidades de articulação entre as concepções teóricas e a realidade da escola nas escolas públicas da educação básica.

Nas linhas finais, ainda é possível dizer que esta obra não se trata de uma descrição única e acabada, ao contrário, percebe-se no tom de escrita que, as interlocuções entre autor e interlocutores podem fomentar discussões constantes em torno do ser professor.

*Dra. Maria Alzira Leite¹
Curitiba, 03 de junho de 2021.*

1 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Psicopedagoga. Mestrado e Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pela PUC MINAS. Estágio Pós-doutoral “Pós-doc” em Linguística Aplicada pela UNICAMP. E-mail: mariaalzira35@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>.

INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre práticas de letramentos de forma global, e em especial, sobre a produção sociodiscursiva de alguns segmentos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Nessa esteira, almejo contribuir com esse escuta afetiva (como parte do corpo docente da UERGS) e qualificada (pesquisa científica) dos movimentos e dos textos produzidos pelos docentes e discentes envolvidos com o Programa de Iniciação à docência – PIBID na mesma.

A UERGS, desde sua fundação, tem se constituído como a Universidade do desenvolvimento local e regional, isso já lhe dava grande importância. Entretanto, a Universidade tem ampliado suas ações, fazendo convênios com Universidades do Brasil e do Exterior, e se integrado a Programas do Governo Federal, sempre com objetivos de agregar ao desenvolvimento uma perspectiva “sustentável”, e, para uma educação e uma escrita do seu tempo. Essas ações a transformam em uma Universidade mais do que estadual, transcendendo esse espaço, a UERGS se tornou uma cidadã do mundo. Assim, a preocupação com a formação ampliou-se e a produção textual não poderia escapar de se tornar um evento de letramento acadêmico. A presença do Pibid e seus reflexos nessa Instituição podem ser considerados como demonstração disso. Em tal processo, a docência, a graduação e a palavra caminham juntas na formação humana, assim, dar uma atenção consciente, compreensiva e interpretativa a suas vozes é fundamental para o registro, não apenas de aspectos linguísticos, mas também de um Ensino Público e de qualidade.

Observando as ações dos docentes integrantes do PIBID e de seus bolsistas, me coloquei sempre como uma apreendedora, lendo suas publicações, participando de seus eventos (sempre que possível) e, para minha alegria, ministrando oficina, como a que efetuei junto com o prof. Gilmar de Azevedo, “Estratégias de aprimoramento da Língua Portuguesa no PIBID”, em 2014, durante o 3º Seminário

Institucional do PIBID/UERGS, no Litoral Norte – Osório, que foi realizado em Xangrilá/RS e Osório/RS. Com a oportunidade de pensar um doutorado em Letras, em especial na área dos Letramentos, pensei em proporcionar a esse coletivo uma escuta mais qualificada, apoiada em método e rigor científicos. Essa escuta, ressignificada em pesquisa e alavancada a uma tese de doutoramento, ficou delineada no **Tema:** Letramento acadêmico e docência no âmbito do PIBID na UERGS. Teve como foco responder à **Pergunta de Pesquisa:** Como as “reflexões” sobre docência, manifestas na obra organizada por Lemos e Azevedo (2017), “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS”, revelam um processo sociodiscursivo - o Letramento de Percurso - quando consideradas sob aspectos de teoria e de prática da leitura e da produção textual, e observadas as didáticas de uso de gêneros textuais descritas?

Desse questionamento, emergiu a **Hipótese:** Na obra estudada, os autores manifestam uma visão de docência cidadã e de percurso profissional, revelando um tipo de Letramento – o de Percurso - advindo da leitura e da produção de textos, via gêneros textuais, em usos convencionais e não convencionais, de forma didática e pedagógica durante ações PIBID.

Para verificar essa hipótese e contemplar os questionamentos, foram elaborados: **Objetivo geral:** mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, e de um tipo de identidade docente, de acordo com as responsabilidades legais de sua formação e com consciência de engajamento socioeducativo; e **Objetivos específicos:** 1. Localizar fragmentos textuais cujas escolhas vocabulares revelem modalizações que expressem a importância do contato sociocultural com a escrita via ações do Pibid; 2. Analisar o que revelam os relatos das mediações efetuadas pelo ambiente educativo - prática de leitura e de produção textual -, no que tange a aspectos de formação docente, conforme apresentada na hipótese; 3. Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem; 4. Registrar instrumentos para avaliar o Letramento de Percurso,

sugerindo tipos de modalizações próprias para tal.

Esses objetivos me levaram a optar por estruturar o trabalho de execução prática, partindo das **Etapas**: a) Escolha da obra/objeto a ser estudada, para comprovação da hipótese; b) Leitura sistematizada da obra, buscando aspectos relativos ao Letramento, bem como ao Letramento de Percurso e à docência – propostas levantadas nas hipóteses; c) Seleção de fragmentos¹ de cada capítulo da obra, em fichas, buscando: 1) exemplificar traços de letramento e de identidade de docência encontrados nas palavras escolhidas pelos autores, em fragmentos da obra, utilizando tabela de modalizações inspiradas em Bronckart e adaptadas para o objeto Letramento de Percurso; 2) verificar semelhanças e, ou, diferenças dentre as passagens selecionadas, buscando identificar uma tipificação, qual seja, o modelo de Letramento de Percurso sugerido, em atitudes (BOURDIEU, 1989 - Cultura dominante x Cultura dominada) e nos impactos do Pibid, relatados pelos autores, na sua iniciação à docência na UERGS.

A Abordagem metodológica constituiu-se de pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, com características de pesquisa descritiva e de estudo de caso. Em termos de lógica de abordagem da realidade, seguiu uma visão dialética. Na análise dos dados, foi observada a linguagem utilizada, considerando as escolhas vocabulares e os tipos de modalizações que traduzem. Foram analisadas, ainda, as escolhas de gêneros e de práticas de leitura e de produção textuais, tal qual registradas nos textos, entre os envolvidos no processo da iniciação, pelo viés da teoria dos Letramentos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, no que tange à construção de *corpus* (escolha da obra a ser estudada para comprovação das hipóteses), devido à grande produção bibliográfica de divulgação dos conhecimentos desenvolvidos pelo Pibid na UERGS, toda representativa em relação ao problema de pesquisa, fiz um recorte de tempo, e essa obra foi selecionada por ser a última a ser publicada no ano de 2017, – portanto – a mais atual em relação à pesquisa.

1 A ideia de separar “fragmentos” acabou sendo substituída pela seleção de “excerptos”, no capítulo 5, os quais representavam muito melhor a ideia do discurso que emerge do Letramento de Percurso.

Kahlmeyer-Mertens et al. (2007) definiram metodologia como “um caminho que o pesquisador irá seguir, ou que ele traçou, para realização da pesquisa”. Esses autores citam Vergara (2000), que descreve seis tipos de pesquisa em relação aos seus fins: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista, assim como nove tipos quanto aos meios utilizados, quais sejam: pesquisa de campo, laboratorial, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso.

Como pesquisadora, aponto as escolhas que fiz para o meu caminho de pesquisa: quanto aos fins: descritivo e metodológico; quanto aos meios, optei pelo estudo de caso (KAHLMAYER-MERTENS et al., 2007, p. 53- 54 - 55) e, para a lógica de abordagem da realidade estudada, seguirei uma visão dialética. Lakatos e Marconi (2003), ao explicarem o método dialético, resumem de forma bastante prática o sentido dessa abordagem:

[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101).

A abordagem teórica partiu das concepções sobre letramento, língua e linguagem de Antunes (2010); Tfouni (2002); Soares (2009); Kleiman (1995); Lea e Street (2014); Bronckart (2008). A pesquisa buscou refletir sobre diferentes perspectivas de “letramento” a fim de (re) pensar a leitura e a produção textual no ambiente acadêmico de formação docente.

Em relação à forma, usei uma estratégia de analogia, procurando encontrar aspectos de tipificação dentro daquele modelo de letramento que pretendia abordar. O quadro de referência teórica, ou paradigma, foi inspirado em teorias que envolvem aspectos da Linguística Textual e de aspectos socioculturais da escrita, com uma aproximação com o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante IS). Por meio da observação e da aplicação de programa de estudo de dados, Bronckart (2008)², em especial no que tange a sua forma de ver a

2 Ver mais sobre Bronckart no cap. 2, em 2.4 e 2.4.1, iniciando na p. 78; no cap. 4, p.

interação, quando relata que envolve três etapas:

[...] a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, em parte, desses pré-construídos, e, concluindo, a análise dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 2008, p.111).

A organização das etapas por Bronckart favoreceram a apresentação das análises dos relatos das interações, das mediações e das apropriações que ocorrem, em geral, nos processos de letramento. Pretendia usar fichas, mas acabei apresentando quadros e comentários discursivos nos quais demonstrei de forma esquemática, dos trechos de texto, palavras selecionadas, avaliando suas modalizações. Segui as sugeridas por Bronckart (2008) como apoio, base, mas usei uma terminologia própria, para poder tipificar modalizações do Letramento de Percurso.

Justificando algumas opções para esse trabalho, retomo, pela sua riqueza, Lakatos e Marconi (2003), pois, ao discorrerem sobre tese, fazem um compilado de definições para esse tipo de texto acadêmico, que me indicam uma grande responsabilidade:

Tese é “opinião ou posição que alguém sustenta e está preparado para defender (BARRASS, 1979, p. 152); “proposição que trata de demonstrar [...], enunciação prévia do assunto ou doutrina, objeto de exame e discussão”, que se deve “apresentar, sustentar e defender em discussão pública contra objeções que lhe devem opor os examinadores” (VEGA, 1969:620); proposição clara e terminantemente formulada em um de seus aspectos formal e material, e que se submete à discussão ou prova; “ato culminante do pensar reflexivo” (Whitney, 1958:368). Para Leite (1978:1) a tese é “um instrumento de pesquisa destinado a promover a aquisição de novos conhecimentos com o objetivo de interpretação, predição e controle do fenômeno em estudo”. Severino (2000:150-151) considera que tese é uma “abordagem de um único tema, que exige pesquisa própria da

110; e no cap. 5, em 5.1 e desdobramentos e 5.2 e desdobramentos, mais detalhes e aplicação, iniciando na página 150.

área científica em que se situa, com os instrumentos metodológicos específicos”, podendo ser de origem experimental, histórica ou filosófica, versando sempre “sobre um tema único, específico, delimitado e restrito” (LAKATOS; MARCONI, p. 244).

Vejo responsabilidade não apenas por tê-lo sustentado perante uma banca, mas por se constituir em um “ato culminante do pensar” e, considerando o tema dos Letramentos, essa tese deve ser um produto coletivo; existem muitas vozes - vozes multidisciplinares - presentes na minha docência atualmente, agregadas a esse texto, quando resolvi recorrer ao meu próprio percurso como estudante, acadêmica, e posteriormente, docente da UERGS. Vozes que respondem quando analisei a própria UERGS, inclusive, devido ao fato de ter feito parte de seu primeiro grupo de docentes, quando da sua fundação, e por ainda estar na Universidade, testemunhando todo o seu processo de amadurecimento, integrada ao grande cenário educacional nacional, inserida em Programas de Formação docente e distribuindo, em seus egressos, profissionais qualificados e transformadores nos mais diversos âmbitos das comunidades.

Desses programas, optei pelo Programa de Iniciação à docência – Pibid –, pois trouxe às escolas e às universidades um novo fôlego para o prazer de pesquisar e ensinar dentro do Magistério. Além de preparar para a ação docente, há uma formação dos envolvidos no processo, em diversas dimensões: gestual, oral e escrevente, considerando as multimodalidades. A UERGS ingressou no Pibid em agosto de 2011, oportunizando aos estudantes dos cinco cursos de licenciatura da época, Artes Visuais, Dança, Música, Pedagogia e Teatro, contatos semanais com escolas da rede pública, efetuando estudos e práticas. Desde então, há investimentos em publicações, com registros de experiências. A obra “Os impactos do PIBID³ na iniciação à docência na UERGS.” (LEMOS; AZEVEDO, 2017), unida a minha história, à história da UERGS e à história dos seus bolsistas pibidianos (docentes

3 A Sigla PIBID é mantida em maiúsculas em algumas citações, assim como a grafia PIBIDianos – é mantida mesclada, pois a comunidade do Pibid UERGS as grafia assim em seus documentos. O MEC grafia: Pibid. No seu portal, não encontrei a expressão “pibidianos” ou “pibidianas”.

e discentes) talvez possa realmente mapear as representações de docência construídas, unindo o individual, o coletivo e as manifestações de resultado dessa interação em letramento.

Como resultado, percebi que as atividades de Programas como o Pibid promovem não apenas a inserção do acadêmico no mundo do magistério, mas também o provocam a pensar e a escrever sobre isso, sendo uma ferramenta muito útil aos letramentos acadêmicos. Os textos produzidos pelos pibidianos também são repletos de neologismos e de tentativas de, ao criar novas formas de dizer e de dizer-se na educação, criar na materialidade um novo magistério. Ao abrir o questionamento sobre como essa visão de docência é manifesta, acabei por identificar um tipo de Letramento, que nomeei de Letramento de Percurso⁴ – por representar mais do que ideias antigas, consoantes ou opostas – mas um caminhar, um processo. Como não encontrei registro desse tipo de Letramento na bibliografia de referência corrente, tive de fazer também algumas inovações na classificação de modalidades, no uso adaptado de teorias afins. Corro o risco de dizer que construí algo original, ou que me embasei em ideias já existentes e, num trampolim científico, as coloquei em outro patamar. Assim, para fins de conclusão de curso, não vou “batizar” as modalidades – que acredito – descobri, como modalidades, mas como desmembramentos das já classificadas, usando expressões do tipo “de caráter X ou Y” ou ainda usando a expressão “possíveis modalidades”.

A escolha pelo Doutorado em Letras (UCS/UniRitter)⁵ deveu-se ao seu caráter multidisciplinar e a Pesquisa acabou se delineando a partir dele, de seu ambiente e da atuação de seus docentes. O Curso oferece:

[...] um campo de investigações interdisciplinares, dado que a habilidade leitora (ou letramento) aplica-se à aferição de conhecimentos em todas as áreas. Os textos escritos são exigidos

4 A construção desse conceito vai evoluindo junto com o texto. Nos capítulos 1, 3 e 6, há referências mais explícitas a ele, porém, em todos há resgate dos conceitos diversos de letramento, a partir das referências bibliográficas e suas aplicações nos exemplos mencionados.

5 UNIRITTER. Doutorado em Letras: Apresentação. Disponível em: <<https://www.uniritter.edu.br/doutorado/doutorado-em-letras>>. Acesso em 10 set.2017.

na avaliação de todas as linguagens em suas formas impressas ou digitais, podendo ser expostas em mapas, tabelas, pinturas, filmes e outros suportes. Espera-se que o desenvolvimento em leitura colabore para as capacidades de analisar, raciocinar e refletir sobre conhecimentos e experiências que atendam às necessidades das pessoas e, ao mesmo tempo, ampliem sua participação social. (UNIRITTER – Site oficial).

Essa visão geral do curso converge com minha formação pessoal, formal e informal, bem como com todo meu trabalho na UERGS, desde sua fundação. A consequência foi que o Projeto acabou sendo inspirado em discussões no correr da disciplina de “Processos de desenvolvimento da leitura e da escrita” ministrada pela profa. Dra. Maria Alzira Leite, minha orientadora, que tinha como ementa: “Estudo de aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo, visando à compreensão e mediação de processos de leitura e de escrita. Discussão de concepções implicadas nesses processos: concepção sociocultural de cognição, de linguagem e de sujeito.” Temas extremamente relevantes a minha área de Letras, e que devem qualificar não apenas meu trabalho em Ensino, Pesquisa e Extensão, mas os de outras Instituições de Ensino Superior também.

A **organização** dos capítulos da Tese segue a ordem que apresento a seguir, com uma breve súmula de cada um.

A “Introdução” tem como finalidade apresentar a justificativa para a escolha do objeto de estudo desta pesquisa, sua problematização e a hipótese, imersas na tematização, bem como os objetivos a serem alcançados. Faço um panorama rápido da metodologia, que será mais detalhada no capítulo de análise do *Corpus*. A estrutura da tese também é descrita, apresentando o conteúdo dos capítulos.

O Capítulo 1 “Contextualização: das vivências aos letramentos” apresenta a contextualização da Pesquisa, unindo os meus vivenciamentos aos da UERGS, traçando um paralelo de letramentos que acabaram me levando a escolher o objeto de estudo em questão. Apresento questões linguísticas e históricas de ambas, em especial, no que tange ao assunto tematizado, tipos de letramento, da seguinte forma: 1.1 Meus vivenciamentos; 1.2 A UERGS e seus vivenciamentos; 1.2.1 A UERGS e os Sindicatos: o letramento de ação; 1.2.2 A

criação do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UERGS como parte fundamental do letramento acadêmico.

O Capítulo 2 “Processos de Leitura e de produção textual” introduz essa questão e da argumentação percebida via modalizadores, refletindo com Antunes (2010), Bronckart (2008) Koch (2004), Côrte Vitória (2018), dentre outros; sobre questões de texto e de linguagem; apresenta algumas teorias sobre leitura e produção textual relacionando-as a esse processo nas Universidades: 2.1 A análise de texto – como ver a coisa (ANTUNES, 2010); 2.2 As linguísticas e as modalizações. 2.2.1 A Linguística Cognitiva em foco como um possível instrumento para analisar os letramentos; 2.2 A Linguística Textual e a modalizações (KOCH, 2004); 2.3 A escrita Acadêmica (CÔRTE VITÓRIA, 2018); 2.4 Os pré-construídos, as modalizações já conhecidas (BRONCKART, 2005) e as de Letramento de Percurso (considerações sobre Bronckart, sobre os pré-construídos-histórico-culturais e suas revelações em modalizações, apresentando uma adaptação dessas para modalizações de Letramento de Percurso).

O capítulo 3 “Letramentos: processos de mediação e de formação” apresenta breve resgate da história pregressa dos letramentos e algumas novas possibilidades, tais como letramento como Catarse e o tipo de Letramento que nomeei como Letramento de Percurso.

O Capítulo 4 “O PIBID na UERGS: as ações, os seminários, as publicações e a identidade pibidiana” é dedicado o PIBID e suas implicações na UERGS: 4.1 Programas que podem se tornar instrumentos de (re)construção de realidades; 4.2 O PIBID na UERGS: as publicações como manifestação da identidade pibidiana.

O Capítulo 5 “*Corpus*” apresenta a obra e as análises da primeira e da segunda partes, relacionando-as ao questionamento de pesquisa.

O capítulo 6, “O Letramento de Percurso a docência e a sétima lição”, apresenta uma síntese do foi tratado. 6.1 Letramento de percurso: a origem, oportuniza, a reflexão sobre as diferentes perspectivas de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico e de formação docente na atualidade. 6.2 O que é o Letramento de Percurso, afinal? Nessa esteira, o ponto de central de discussão permeia o conceito apresentado de Letramento de Percurso, fazendo

uma espécie de antropofagia da docência. Assim, procura estender esse estudo de caso para um estudo de fenômeno, considerando os dados analisados sobre a linguagem utilizada como representação, e, ainda, os teóricos estudados.

Encaminhando para o encerramento da tese, apresento as “Considerações finais” e as “Referências”.

Capítulo 1

CONTEXTUALIZAÇÃO: DAS VIVÊNCIAS AOS LETRAMENTOS

Esse capítulo segue como um suporte para a contextualização do ambiente sede das escritas apresentadas na obra estudada, a UERGS, mas também, por proporcionar ao leitor essa contextualização, a minha inserção no cenário. Acredito que traçamos paralelas, eu e a UERGS. Do nascimento à maturidade, estivemos vivenciando Letramentos e não sabíamos. Vou usar a expressão vivenciamentos, numa tentativa de unir “vivências” e “letramentos”, faço minha inclusão nisso, porque fiz parte da fundação da UERGS, estando próxima dela até hoje. Esse lugar de onde escrevo, portanto, precisa ser delimitado. Desse lugar, posso falar. Digo paralelas, pois, como indivíduo, sigo ao lado da UERGS em minha finitude humana, e ela, em sua trajetória de Instituição Pública, fica cada vez maior e consolidada.

1.1 Meus vivenciamentos: de professora à educadora, mais do que uma simples substituição lexical

No Ensino Superior e nas minhas práticas pedagógicas, oriunda de uma formação “miscigenada”: Graduação em “Letras”; Especialização em “Leitura: Teoria e Prática” e Mestrado no “Ensino da Comunicação Social” sou resultado de todo o trabalho com a linguagem no qual fui imersa em minha trajetória. Bagno (2002, p.26) diz que “a língua [...] não é uma ferramenta pronta: é uma ferramenta que nós criamos exatamente enquanto vamos usando ela. A língua é uso e também resultado de uso”. Diz mais, diz que nós, linguistas, devemos servir com nossas descrições:

O papel do linguista é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para

explicar os fenômenos linguísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua (BAGNO, 2002, p.32).

Nascida em 1964, no ciclo militar no Brasil, o meu “país” era outro. Vivíamos fora do perímetro urbano, em São Borja/RS. Meu pai era um jovem professor de Agricultura, numa Escola Rural Técnica fundada pelo Leonel Brizola, em São Borja, desde abril de 1961. Moramos na casa do professor residente até 1974, quando a reforma do Ensino da vez fechou a Escola Técnica Rural. Tempos depois, funcionou naquele espaço a Escola Estadual Viriato Vargas, depois a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFISB), onde comecei meu curso de Letras. Mais adiante, o campus da Universidade da Região da Campanha – URCAMP, e, quase fechando um perímetro geográfico e afetivo, aponto que a Unidade Universitária da UERGS, em São Borja, atualmente, está instalada lá.

Pensando se isso é fundamental para este estudo, acabo sempre concluindo que sim, pois, se os letramentos a que somos submetidos – de forma interna ou externa ao processo formal de ensino – são nossos referenciais, o fato de ter nascido dentro de uma escola, tem de ter algum impacto nas análises que faço, não como “destino”, no sentido de predeterminação, mas no sentido de preparação para vida, de reconhecimento de campo, de convivência com a Escola. É uma forma de olhar as coisas com olhos de familiaridade – como única – e como representação de outros olhares que podem ver por meio dos meus. Josso (2010), ao comentar a metodologia utilizada na Pesquisa que deu origem à obra, “Experiências de vida e formação”, expressa algo como “experiência formadora”, referindo-se ao fato de que o já vivenciado em sua vida influenciava a pesquisadora na qual tinha se tornado.

Cada um fez um balanço pessoal do trabalho do ano. De minha parte, organizei o meu em torno de duas questões: em que a experiência realizada foi formadora para mim? O que aprendi com essa experiência? Defini, igualmente, três pontos de vista: o do ser psicossomático que eu sou, em primeiro lugar, em qualquer que seja o contexto, o de formadora e o de

pesquisadora (JOSSO, 2010, p. 151).

De certa forma, ela me guia em minhas reflexões neste trabalho e, assim, de volta ao começo, colocando o Ensino da Língua na minha linha histórica, percebo o quanto tudo teve a ver com o que sou. A fundação do Centro Cívico da Escola, do Jornal do Colégio, as dificuldades para passar no Vestibular, o Teatro e o programa de rádio na Faculdade, as aulas de Prática de Ensino, com a Professora Marisa Trindade, onde se faziam planos de aula intercalando pintura, música, teatro, jogos, literatura e diferentes mídias, como o rádio, a fundação do Centro Cultural de São Borja, dentre outras memórias minhas, mas coletivas, porque tudo o que fiz, fiz em grupo. Fiz como resultado dos debates na Escola, a partir do que aprendi na Faculdade. Eu tinha uns 20 e poucos anos e já poderia dizer que tinha feito muitas coisas com reflexo na coletividade, reflexos das aulas de Língua Portuguesa. A dedicação das Marisas⁶ para nós – seus alunos e alunas - era a criação do interlocutor. Elas se colocavam para nós, para começarmos a sermos nós mesmos, nos descolonizando a partir da Língua e da Literatura em Português.

Em 1986, quando mudei de São Borja para Passo Fundo/RS, comecei a conviver com os ecologistas do Grupo Ecológico Sentinela dos Pampas (GESP) e com a Universidade de Passo Fundo (UPF). Foi naquela cidade que comecei a entender que não poderia trabalhar em outra coisa, senão na transformação do mundo. Lá, fazia educação ambiental, teatro de bonecos, com criação coletiva na parceria com o GESP e o “Circo Marimbondo”⁷. Junto com o GESP, ajudei a produzir um jornal, jornal Bicho do Mato, e *folders* educativos; organizamos encontros, congressos, simpósios e a participação, em nível nacional, em encontros similares, em termos de ecologia, como na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Eco-92, no Rio de Janeiro. Nesse período, trabalhei em uma agência de publicidade com produção de textos, de áudio, de vídeos. Conheci as ilhas de edição da RBS Passo

6 As duas professoras de LP da Escola onde estudei, chamavam-se Marisa. Uma, como era mais baixinha, era a Marisinha para nós.

7 Circo Marimbondo era o nome de meu Teatro de Bonecos.

Fundo, seus estúdios. Tudo isso, hoje, se refletiu fortemente na minha atuação como docente. Tenho a convicção de que esses ambientes multimídiais de letramento em todas as modalidades me dão a segurança de escrever, ler e ser a educadora e a pesquisadora que sou.

Dado o tempo histórico, alguns conceitos foram ficando cada vez mais claros para mim, em especial aqueles que envolviam a história do pensamento econômico e social da humanidade. Vi que havia mais por trás dos planos de aula prontos nos livros didáticos estritamente baseados em termos técnicos, e a vida começou a ficar maior do que eles. Hoje, me considero uma poliglota, não apenas na minha Língua, mas nas diferentes linguagens, nos diferentes conhecimentos, devido a essas experiências que me formaram pessoa, e que, mais adiante, me formaram como professora. Josso (2010) ao apresentar a experiência formadora como metodologia da sua pesquisa-formação, afirma que:

A ideia desta síntese é a de dar conta de uma concepção da atividade de pesquisa como “pesquisa-formação”, na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que, quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (JOSSO, 2010, p. 141).

Assim, o ensino da Língua Portuguesa, a minha formação e a formação de meus alunos estão caminhando de mãos dadas desde lá e, desde 1996, de mãos dadas também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB nº 9394, de 20/12/1996, estabelece, em seu Art.36, que a língua portuguesa será encarada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas, sem encará-las de forma privilegiada ou não. Os ensinos de 1º e 2º graus passam, respectivamente, a ensinos fundamental e médio (CLARE, 2002, p.1).

Enquanto era legalizada a Língua como instrumento de comunicação e de cidadania, mergulhei num dos momentos acadêmicos mais marcantes da Universidade de Passo Fundo/RS: a fundação do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – o Mundo da

Leitura da UPF, em 1997, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Tania M. K. Rösing⁸, do qual fiz parte da equipe pioneira. Foi naquele espaço que comecei a colocar em prática a importância de sistematizar as experiências entre a teoria e a prática das linguagens entrelaçadas. Da biblioteca do Mundo da Leitura, tirei a responsabilidade de estudar grandes teóricos: Adorno, Bamberger, Foucault, Gardner, Todorov, Vigotski, enfim, um mundo outro. Influenciada por esses e outros teóricos apresentados pela UPF, fui justificando em livros, em coautoria com a Profa. Dra. Rösing, o que já tinha feito em termos de práticas de leitura no Centro de Referência. Fiz também parte do Grupo de Contadores de História do Mundo da Leitura e, concomitantemente, da Academia Passo-Fundense de Letras, como escritora.

Ainda apoiada nos ombros de Josso (2010), justifico essas passagens biográficas como uma forma de construir uma narrativa de letramento. Diz a pesquisadora, sobre si, no que me representa:

De minha parte, retomei a questão inicial: “o que me aconteceu para que eu viesse ter as ideias que hoje tenho?”, ilustrando-a dessa vez, a partir dos sentidos sucessivos e complementares que a noção de narrativa de vida passou a ter para mim. Assim, servi-me de minha biografia para extrair as experiências de vida, de pesquisa e de formação que estavam implicadas nesta progressão. Essa reconstituição das significações da narrativa permitiu-me tornar explícita a ideia de que o contexto de utilização da narrativa funciona como o principal referencial na interpretação. Em outras palavras, numa situação educativa, a análise da narrativa só avança se houver questões do seu autor e se as questões colocadas reenviarem para o pedido de formação em causa (JOSSO, 2010, p. 148).

Posto isso, preciso continuar em minhas memórias e relatar que atuei no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), em Passo Fundo/RS, por três anos. Do NEEJA, ficou estabelecido para mim o educando como sujeito **do** e **no** mundo, máxima de Paulo Freire, muito repetida. Não me lembro de ter ouvido o termo “letramento” no Grupo do NEEJA, embora deva ter circulado por lá, mas era nesse sentido que atuávamos. Martínez e Silva (2015), ao

8 Ver notícias em: <<https://www.upf.br/noticia/livro-resgata-historia-dos-20-anos-do-mundo-da-leitura>>. Acesso em: 07 out. 2019.

relatar um recorte feito na pesquisa “Sentidos e significados da docência: formação, processos pedagógicos, gestão e políticas educacionais do EJA”, na qual foi aplicado um questionário a 97 professores que atuam na EJA em escolas estaduais, referente à “identidade docente”, deixa transparecer que seus 97 respondentes fizeram formação dentro dos mais variados modelos de letramento já classificados e catalogados, como se encontram nas mais diversas pesquisas acadêmicas pós-Kato/1986.

Nessa trajetória docente, constatou-se que o professor que atua na EJA possui um diferencial na prática docente, quer no conjunto de saberes construídos nos estudos, quer nas formações propiciadas pela gestão do Sistema Educacional, no planejamento cooperativo e coletivo, nas experiências vividas junto aos alunos da EJA, quer na prática diferenciada que necessita ser reinventada diariamente. É tarefa do professor da EJA compreender o aluno e a realidade de onde o mesmo vem, seus anseios, dificuldades, necessidades e singularidades e, acima de tudo, acolhê-lo e acreditar na possibilidade de que ele pode vencer as barreiras e desafios do cotidiano (MARTINEZ; SILVA, 2015, p. 43-44)

Tenho a convicção de que tanto o NEEJA, à sua época, quanto os respondentes analisados por Martinez e Silva (2015) reforçam a ideia de que o profissional da educação é indivisível e visceral:

Na construção da identidade do profissional da educação, a questão pessoal é extremamente importante, já que a figura do professor como pessoa e profissional são referências inseparáveis, pois é uma profissão construída sobre fundamentos ético-filosóficos e impregnada de valores e de intencionalidade, que configuram um projeto existencial que explica a dimensão humana da docência (MARTINEZ; SILVA, 2015, p. 43-44).

Durante minha atuação no NEEJA, aconteceu a fundação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Posso dizer que ajudei a fundar uma Universidade, num sentido amplo. Fazendo um resgate rápido, parece que foi ontem. No plano individual: o recorte do jornal sobre o primeiro processo seletivo colado na parede para não perder o prazo, os papéis em um enorme envelope, a entrevista, a seleção, os primeiros encontros com os colegas de todo o Rio Grande do Sul para

debatermos a UERGS de que o Estado precisava. No plano coletivo: a decisão pela Pesquisa para localizar a resposta, ou as respostas. Isso em 2002. Desde lá, minha vida pessoal tem se confundido com a vida da UERGS. Nenhum de nós – da comunidade universitária - ficou imune aos efeitos deste processo, nem aos efeitos do tempo. De minha parte, participei de todos os processos como pude: trabalhando em diversas cidades, participando da conjuntura política interna e externa para institucionalizar e legalizar a UERGS de fato. Institucionalizar aquele sonho que foi se constituindo um instrumento de Ensino, Pesquisa e Extensão, de qualidade para todos os trabalhadores e as trabalhadoras, fosse através de si mesmos, ou de seus filhos.

Estando presente na elaboração da maior parte de seus documentos fundadores; sofri seus revezes junto com outros colegas, quando fomos demitidos quase em massa, por uma decisão judicial. Esperei praticamente dois anos para poder voltar à UERGS, pelo Concurso Efetivo. Como educadora, tenho me colocado no dever de ampliar as possibilidades dos meus educandos, não apenas treiná-los em ortografia ou construções sintáticas, embora isso também deva ser feito, mas, quando ministrando aulas de Língua Portuguesa e, ou Produção Textual, por exemplo, procurei fazer um trabalho, apoiado na formação humana – expressão corporal, respiração, emoção, memória, como base para a formação técnica. Para essa, fiz ações ampliando vocabulários, ampliando a cultura geral, a partir do conhecimento de domínio dos educandos. Os princípios levantados como básicos por Kleiman (1995, p. 26- 27), que cita a importância do conhecimento prévio do leitor na compreensão de textos me deram respaldo nestas reflexões:

[...] o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem. O conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer o significado

(KLEIMAN ,1995, p. 26 - 27.)

Rösing (2001) aborda a questão da formação do leitor como uma forma de promover “transformações sociais” e – com ela – encerro minha apresentação e meus motivos (para além) do que pessoais para pesquisar o que apresento adiante. A saber:

A leitura, enquanto ato solitário, preenche as lacunas de cada leitor a partir do entendimento de seus interesses, de suas necessidades, de suas preferências, de seus desejos. Tomada como prática social, permite que o diálogo dos leitores com os autores, através do envolvimento com a produção editorial e do debate com os demais membros de um determinado grupo ou de vários grupos, provoque o surgimento de reflexões pertinentes acerca da nossa condição pessoal, mas, especialmente, do nosso compromisso com as transformações sociais (RÖSING, 2001, p.11).

Essa visão social, multimídia de expressão e de transformação social encontra-se dialeticamente com a produção específica de textos em gêneros tradicionalmente utilizados na Academia em construção ou desconstrução de métodos. Refazer a “alfabetização”, na raiz do sujeito (alfabetizado em idade apropriada/escola regular ou em idade de jovem a adulto/EJA) numa perspectiva de letramento requer cuidados, como não confundir a instrumentalização acadêmica de caráter tradicional, de referência, com uma “alfabetização superior” - de letramento, de referência, de reflexão de si e do mundo. Tarefa difícil para uma proposta de Universidade que enfrentou, e enfrenta, inúmeras dificuldades para sua consolidação.

1.2 A UERGS e seus vivenciamentos

No caso da história da UERGS, não é preciso ir muito longe para reconstruí-la. A ideia de se ter uma Universidade Estadual no Rio Grande do Sul remonta de décadas. Em 1891, foi fundada a Escola Prática de Agricultura e Viticultura, que mais tarde se transformou em Curso Superior de Agronomia, vindo a desaparecer posteriormente. Na década de 1920, quando foi fundada, por meio de decreto federal, a primeira universidade brasileira continuada, Minas Gerais foi a

sede da primeira Universidade Estadual do Brasil, fundada em 1928, que veio a tornar-se posteriormente a Universidade Federal de Minas Gerais. Houve mobilizações também em São Paulo, resultando na fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Também marcada por transformações sociais, políticas e culturais, mesmo ano, foi fundada a Universidade de Porto Alegre, que, em 1947, foi transformada em Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Depois da federalização e da criação da Universidade Federal de Santa Maria (1960), da Universidade Federal de Pelotas (1969) e da Fundação Universidade de Rio Grande (1969), o ensino superior deu-se no Rio Grande do Sul exclusivamente através de instituições particulares.

A UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, criada por Lei Estadual no. 11.646/2001 é, pois, uma grande conquista depois de trinta anos em termos de Ensino Público no RS. Ela foi pensada nos anos de 80 e 90 e foi resultado concreto da participação popular no Orçamento Participativo do Estado, demonstrando que houve grande vontade da população em criá-la.

A busca e demanda por esse perfil de Instituição, entretanto, teve início em 1986, em Passo Fundo, onde Beto Albuquerque cursava a faculdade de Direito e presidia o Diretório Central de Estudantes da Universidade de Passo Fundo. Os estudantes e os professores da UPF, na época, desencadearam a discussão de forma local e em outras regiões do estado. A Universidade de Passo Fundo tinha, inclusive, na década de sessenta, encaminhado um projeto de uma universidade estadual, conforme dados de Albuquerque e Rossato (2002. p. 42). Ainda, em 1987, o Deputado Éden Pedroso, instituiu na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul a “Comissão Especial com a finalidade de analisar a participação do Estado do RS no Ensino Superior”. Pedroso acompanhara todas as discussões sobre a Universidade Estadual, quando professor da UPF. O grande mérito dessa comissão foi o de popularizar a importância do assunto, que se completou com mobilizações em muitas cidades gaúchas, como Ijuí, Caxias; entre órgãos de representativos de professores, funcionários e alunos de instituições como Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade da

Região da Campanha (URCAMP) e outras.

Esse movimento amplo em torno da ideia da UERGS pode se traduzir como uma ação de letramento, pois aqueles que possuíam um estado leitor e escrevente, (inseridos em ambientes letrados), agregaram-se àqueles que não estavam no ambiente acadêmico, e, muitos, inclusive, nem estavam totalmente alfabetizados, em uma luta por uma Instituição de Ensino Superior. A origem dessa Instituição de Ensino Superior (IES), seu debate fundador, foi um “espraiar”⁹ de leitura, interpretação e produção textuais de caráter intervencionista. Diz Soares (2009):

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser **analfabeto**, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p.24).

Ao responder a uma dessas demandas sociais foi que, distante do status de aluno, eleito duas vezes deputado estadual, Albuquerque transformou-se no porta-voz do movimento da sociedade e foi o autor da proposta que criou a subcomissão para avaliar a necessidade, importância e a forma da UERGS (1992). Afinal, com origens na participação e mobilização popular, e com raízes na cidade de Passo Fundo, a UERGS foi criada em 28 de junho de 2001, com o objetivo de tornar-se um instrumento capaz de dar mais oportunidades à juventude gaúcha e de pensar estrategicamente o desenvolvimento do RS. No livro ‘Uma Trajetória Vitoriosa’, encontra-se o resgate da formação e da implantação da Universidade Estadual feito pelo deputado federal Beto Albuquerque (PSB/RS) e pelo professor e pró-reitor da UERGS em sua implantação, Ricardo Rossato.

Após tanto tempo de criação, entretanto, a comunidade docente da UERGS ainda se pergunta quem é, de onde veio e para onde

9 Expressão usada pelo então Governador do RS, Olívio Dutra (PT), ao se referir às unidades da UerGs. Elas estariam “espraiadas pelo Rio Grande.”

vai. Não será um grupo de intelectuais descontextualizados, fragmentados, sem discussão de conceitos básicos sobre educação que conseguirá, sozinho, criar uma identidade para a UERGS. Rossato (2001), membro da Comissão de Implantação da UERGS, ao delinear o compromisso dessa IES com o futuro, uniu a ideia de avanço e crescimento à ideia de ruptura e de evolução. A saber:

A UERGS deverá ter um compromisso com as carências e necessidades regionais, bem como ser um instrumento de intervenção no futuro. Deverá ter um caráter inovador, respondendo às grandes questões do nosso tempo, com uma formação embasada num novo humanismo crítico que possibilite a compreensão e um redimensionamento do processo de globalização (O NACIONAL, 2001, p.2)

Tomando por base as primeiras ações realizadas nas comunidades, em 2002, as reuniões periódicas, que aconteciam entre os professores de todas as unidades universitárias (num primeiro momento, por áreas de conhecimento, e depois, por regiões) resgato que a primeira equipe de educadores da UERGS procurou elaborar, a partir da observação da realidade, esse caráter inovador. Essa filosofia permaneceu no primeiro ano da UERGS, na primeira reitoria. Com a troca do Governo, houve a troca de reitoria, que trouxe para a UERGS um perfil diferenciado do primeiro, ao tentar levar a UERGS para um caráter mais instrumental de educação, o que se distanciava da proposta anterior.

Nas metas da Comissão Criadora da UERGS, como cita Rossato (2001), já se encontrava uma formação para além de apenas capacitar para o exercício mecânico de uma profissão:

Mais do que forma para uma profissão, deverá capacitar para as novas exigências do mundo contemporâneo, com uma formação básica fundamentada na interdisciplinaridade e na pesquisa – aprender a aprender – que possibilite enfrentar os desafios emergentes – aprender a fazer – para construção de uma nova ordem social, com menos desigualdades e melhores oportunidades para todos (O NACIONAL, 2001, p.2).

Esse “aprender a aprender” já estava implícito na discussão da Universidade que se gostaria de criar, a partir do intenso debate

interno das muitas comissões pró-UERGS formadas em todo o estado, bem como nas suas atuações de forma externa, na comunidade em geral. Azevedo (2001), primeiro Reitor da UERGS, em discurso proferido na sua posse como reitor, em 18 de setembro de 2001, data da assinatura do Decreto de criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, reforça a ideia geradora da Instituição:

A UERGS será uma universidade voltada para o desenvolvimento. Não o desenvolvimento restrito às injunções mercadológicas, mas aquele voltado ao rompimento, à superação dos obstáculos que restringem a construção plena da cidadania (AZEVEDO, 2001).

Ainda em seu discurso, o então Reitor chama a Missão da UERGS para um conhecimento construído ombro a ombro com a sociedade gaúcha. Diz o educador:

A sua missão é estabelecer uma relação dialética com os saberes e as experiências populares, com os diferentes contextos culturais do povo gaúcho, e a partir deles, produzir um conhecimento científico que possa ser desdobrado em respostas e soluções concretas que desafiam o desenvolvimento de nossas comunidades (AZEVEDO, 2001).

Essa ideia de produzir um conhecimento que possa ser “desdobrado” parece ser exatamente o tipo de conhecimento necessário hoje. A tragédia ambiental estabelecida pelo mau uso do ambiente e por um plano de desenvolvimento que privilegia o topo da pirâmide da população mundial, enquanto o restante paga a conta com a miséria, a fome, a não existência em vida, com a própria vida, também se instala no RS. Quem viaja pelo Estado pode constatar o aumento do número de pessoas morando nas ruas, do alcoolismo e da drogadição, dentre outros males, como o desemprego, o uso desenfreado de agrotóxicos, a destruição do meio ambiente de todos para o lucro de alguns. O uso dos Bens Comuns por poucos, em detrimento da grande maioria da população; os perigos da monocultura de soja; o plantio de eucaliptos e de outras espécies, com fins específicos de aumento de lucro e manutenção da concentração da terra seguem colocando a UERGS numa tarefa mais do que instrumental, numa tarefa de reflexão e de mudança de paradigmas.

Uma Universidade sustentada pelo dinheiro público não pode fazer uma ciência sem envolvimento com a solução dos problemas reais da sociedade. A UERGS foi criada para descobrir alternativas para o que estava posto. Nada em educação pode ser julgado ao cabo de um ano, em especial um ano atípico, de fundação. A sua Missão e o seu Objetivo foram julgados “partidários” por alguns, à época, mas a força inovadora da Universidade não advinha de partidos específicos, nem da sua primeira Reitoria, nem sua primeira seleção de docentes. A força inovadora era o processo de construção que estava se estabelecendo. Azevedo (2001) encerra seu discurso da seguinte forma:

Queremos que a nossa Universidade contribua para que o conhecimento seja uma arma em defesa da vida, da democracia e da construção de uma sociedade de homens e mulheres emancipados e comprometidos com os princípios da solidariedade e da justiça social (AZEVEDO, 2001).

O reitor seguinte, Prof. Dr. Nelson Boeira, projetou-se como um defensor da Ciência pela Ciência. Em entrevista, Boeira (2004) pronunciou uma frase célebre, repetida exaustivamente por todos aqueles que não queriam a existência da UERGS. A saber:

Uma universidade em seus primeiros 10 anos consome recursos expressivos. E da maneira como a UERGS foi feita não seria possível implantar uma universidade com 28 unidades. Agora está criada e precisa ser administrada. Mas todo o sistema universitário que se tem notícia foi implantado gradativamente, primeiro um curso, depois dois, três. O processo para se chegar a 10 cursos leva 10 anos, por exemplo. A UERGS implantou 35 cursos em 14 meses. Isso diz tudo (BOEIRA, 2004).

Entretanto, segundo dados da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do RS, divulgados em forma de relatório, em julho de 2008, a primeira proposta da UERGS foi elaborada em cinquenta audiências públicas, realizadas nas 22 regiões do Orçamento participativo, nos anos de 2000 e 2001. Diz o Relatório.

Como parte da tramitação do processo legislativo, a proposta foi debatida e recebeu apoio em plenárias realizadas pelo

Fórum Democrático, instituído pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul na ocasião, percorrendo todo o interior do Estado. Somando-se o conjunto de fóruns – Orçamento Participativo e Fórum Democrático – mais de 500 mil pessoas participaram deste debate (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p. 15).

O seu terceiro Reitor, prof. Carlos Alberto Callegaro¹⁰, assumiu como Reitor com grandes questões para resolver, tais como a demissão de 247 professores, por conta de uma decisão judicial, uma dívida superior a 13 milhões de reais, além de necessidades de infraestrutura, materiais e serviço. Tentando suprir necessidades materiais, as dívidas foram realmente pagas, mas, sem concursos para renovação do quadro de servidores, a situação das unidades, dos funcionários, dos professores, dos cursos foi ficando tão grave que o Conselho Estadual de Educação acabou intervindo e colocando uma série de exigências em termos leis, infraestrutura e outros itens como condição para a UERGS não perder sua autonomia.

Nesse contexto, aconteceu a decisão da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia (CECDCT) da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul de fazer a Subcomissão, já mencionada, para investigar a situação da UERGS, após muita mobilização das comunidades acadêmicas. Aconteceram Audiências públicas e a primeira Subcomissão da UERGS foi instalada em 18 de março de 2008, em reunião da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa. As atividades da Subcomissão foram encerradas no dia 16 de julho de 2008, com a entrega de relatório com os objetivos de:

- Revitalizar a UERGS através do envolvimento da comunidade acadêmica e da sociedade gaúcha.
- Fortalecer a organização da comunidade gaúcha na luta em defesa da UERGS, a partir de organizações já existentes (ADUERGS, SINPRO, diretórios acadêmicos, prefeituras, comunidades escolares de cada núcleo, CUT, CPERS, UNE,

¹⁰ Enquanto reviso esse texto, já aprovado na banca, ocorre o falecimento do Ex-Reitor Carlos Alberto Callegaro (Reitor de 2007 a 2010), no dia 05.10.2019. O atual reitor da UerGs, Prof. Dr. Leonardo Beroldt, decretou luto de três dias na Universidade.

- UGES...), dos pais e mães de alunos, e contribuir na criação de comissões de trabalho em cada núcleo da UERGS;
- Cobrar do governo estadual o cumprimento de suas obrigações (realização de vestibulares, contratação e novos concursos para professores, execução de obras aprovadas nas unidades de Guaíba e Caxias do Sul);
 - Defender e garantir os direitos dos estudantes na continuidade dos cursos existentes, diante da demissão dos professores na grande maioria das unidades e da falta de novos concursados para substituir os demitidos;
 - Elaborar um diagnóstico sobre a real situação da UERGS, a partir de cada núcleo, com propostas para solucionar os problemas;
 - Apresentar diretrizes de revitalização da UERGS como resultado do diagnóstico e das sugestões apresentadas nas audiências públicas e reuniões que ocorreram antes do processo de trabalho da Subcomissão (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p. 9).

Observando esses objetivos, posso dizer que as questões de infraestrutura e de recursos humanos continuam atuais, mas a qualidade pedagógica da UERGS e sua posição na Comunidade evoluíram muito e boa parte dessa evolução deve-se à participação dos alunos, tanto nas provas de avaliação dos cursos via Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e nos processos de Ensino, Pesquisa e Extensão, quanto no exercício de cidadania pela manutenção e expansão da UERGS, interna e externamente. Aponto a presença da indicação da participação dos alunos nas construções de pautas e de diretrizes da Instituição, pois, passados quatro anos, segundo dados do Relatório 2014, de Autoavaliação Institucional, produzido pela Comissão Própria de Avaliação Institucional e publicado em 2015, resgatando documentos históricos, tais como a Lei n.º 11.646, de 10 de julho de 2001 e o Estatuto da Universidade, sob o decreto n.º 43.240 de 15 de julho de 2004 e seus Valores Institucionais, cujo de número 1 diz: “Democracia e participação coletiva nas decisões”, essa “coletividade” nas decisões, sempre incluiu os discentes da UERGS. Traz o Relatório:

Definida por sua própria história, num movimento que se concretiza, principalmente, a partir dos anos 1980 no Rio

Grande do Sul, a UERGS foi constituída de fato e de direito na gestão do governo do Estado do ano 2001. Nesta época, a Universidade contava com um grupo de profissionais identificado com os processos transformadores da Educação, dentre eles, a Educação Popular e os Movimentos Sociais, características que sempre diferenciaram a UERGS das demais instituições públicas de ensino superior do Estado. (UERGS, 2014, p. 13).

Neste contexto é que se instituíram: 1) a *Missão* da UERGS, qual seja, a de promover o desenvolvimento regional sustentável, através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado; 2) a *Visão* da instituição, que buscar ser uma Universidade reconhecida pela sociedade como eficaz e eficiente na promoção do desenvolvimento regional, por meio da promoção dos seus princípios; e, 3) *Valores* institucionais, a saber: 1) Democracia e participação coletiva nas decisões; 2) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 3) Formação humana integral; 4) Respeito às diferenças e diversidades socioculturais; 5) Pluralidade de ideias e credos; 6) Compromisso com a ética, cidadania e inclusão social e, 7) Foco no desenvolvimento regional sustentável a partir das demandas e necessidades locais e regionais (UERGS, 2014, p. 13-14).

Também é importante ressaltar que a presença do Pibid aparece já nesse Relatório de 2014, como algo extremamente relevante. A saber:

A articulação entre a Pesquisa e a Extensão está ainda num ponto inicial, mas já estão sendo incentivadas ações para que os resultados de pesquisa possam ser divulgados para as comunidades acadêmica e externa por meio de ações integradas de extensão. Em 2014, por meio do Edital 006/2014 (Probic/Probiti/Fapergs-UERGS) foi feita seleção de projetos com objetivo de promover pesquisas combinadas com ações de extensão. Na Instituição também existe articulação da Pesquisa com o Ensino. Programas como o Pibid financiado pela Capes e o Proext MEC tem trabalhado de forma a articular ensino, pesquisa e extensão. Alguns dos projetos de pesquisa têm reflexo direto nas questões relativas ao ensino, mas isso não é válido para todos os projetos de pesquisa em andamento (UERGS, 2014, p.54).

Tornando a aparecer nos mapas de publicações, realizações de evento, divulgação da marca da UERGS e efetiva aplicação de sua Missão e de seus Valores, da seguinte forma: no Quadro 8, o qual aborda a distribuição de bolsas Pibid/Capes em 2014 (p.37); resgata que em 2013, foram 148 bolsas no total; e, em 2014, 268 bolsas – no total; No Quadro 20, sobre as Atividades de extensão por edital interno (com recursos) desenvolvidas nas unidades universitárias da UERGS em 2014 (p.63), a Unidade de Alegrete deixou sua marca com “O Pibid e a prática docente”, na área das Ciências Humanas. O Quadro 30 – que apresenta peças produzidas em 2014 pela assessoria de comunicação (p.84), inclui a confecção de 11 Banners para o Pibid, o que mostra sua inserção cada vez maior na IES.

Em 2015, ano do encerramento do mandato do quarto Governador pós-fundação da UERGS, Tarso Genro, houve demoras e avanços. Em termos de demoras, posso citar os concursos para professores; a posição do Governo, quando enviou uma nota de intenções para com a UERGS, que a transformaria em uma Universidade Tecnológica a submissa à lógica de outro tipo de Instituição, mais voltado para o ensino, do que para a Educação; problemas de infraestrutura, Em termos de avanço, o quarto governo efetuou uma sequência de ações como: reunião com os Sindicatos de Categorias da UERGS em função do Plano de Carreira; Elaboração de um diagnóstico conjunto: Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico (SCIT) (atualmente incorporada pela Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT) pelo Decreto 53.669-2017/RS) e UERGS; Nomeação da Vice-Reitora; Nomeação dos Diretores Regionais; Processo para contratações de temporários e de efetivos: 120 vagas; Contratação dos professores Concursados; Debate entre a SCIT e o Governador sobre a Revitalização e o fortalecimento da UERGS; Inclusão da UERGS no Grupo de Trabalho Pacto Gaúcho pela Educação, bem como na Escola de Governo; aumento do orçamento da UERGS para o ano de 2012 e, afinal, o acordo de uso compartilhado do espaço de Formação da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), no bairro Agronomia, com a unidade da UERGS de Porto Alegre, fundando o que se conhece atualmente

como Campus Central.

A UERGS entrou na administração do Governador Sr. José Ivo Sartori, o quinto de sua história, em estado de alerta, pelos problemas graves de caixa. Razão pela qual houve cortes drásticos, em especial na área da cultura, ciência e educação. Nesse período, corriam pelo estado perguntas sobre a “utilidade da UERGS”, questionando o Governo, sobre a não colocação da IES no pacote de “modernização”. Essas manifestações moveram atitudes ferrenhas em todas as unidades da UERGS, incluindo notas de repúdio e atos contra a desqualificação da Universidade.

No Grande Expediente da sessão da tarde do dia 13 de julho de 2017, o deputado Catarina Paladini do Partido Socialista Brasileiro (PSB) ocupou o espaço para prestar homenagem aos 16 anos da UERGS. Na ocasião, relembrou, além de outros fatos, que, em 2011, no seu primeiro mandato, presidiu Comissão Especial que acompanhou a situação da universidade nas sete regiões onde está sediada. Atividade similar a da Subcomissão de 2008. A matéria do site oficial da Assembleia Legislativa do RS, assinada por Francis Maia, resumiu a visão apresentada pelo parlamentar, que comprova os avanços da IES com o passar do tempo:

A UERGS tem registrados cinco mil alunos, um crescimento de 100% nos últimos cinco anos, “cumprindo papel idêntico ao de grandes instituições de ensino do Brasil que oferecem cursos adequados às necessidades regionais”, frisou Paladini, “isso significa que a matriz econômica-produtiva vai sendo qualificada e o Estado ganhará em resultados econômicos”. Destacou, ainda, o seu papel social e institucional. Possui 24 unidades com cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Vida e do Meio Ambiente, e Ciências Exatas e Engenharias. Repassou os 16 anos de história, como a transformação de vínculo dos professores temporários para efetivos, a escolha dos reitores por votação e o Plano de Carreira dos Professores. A instituição reserva 60% de suas vagas em cursos de graduação para candidatos cotistas, destinando 50% para alunos de baixa renda, negros e índios, e 10% para pessoas com deficiência. Na Extensão, o destaque é o Programa Melhor Idade, “como forma de melhorar a qualidade de vida na longevidade”, explicou. Na terceira pontuação de conceito em graduação das universidades no Estado, de acordo

com o MEC, ocupa a faixa 4 do Índice Geral de Cursos, cuja nota máxima é 5. “Vale dizer que somente 1,1% das universidades brasileiras atingiram a faixa 5”, elogiou (MAIA, 2017).

Ainda na manifestação do Deputado, mais informações relevantes sobre as ações da UERGS: premiações de alunos em grandes eventos com trabalhos de Pesquisa; cursos de graduação, especialização e mestrado (atualmente há dois); os projetos são na área da agricultura sustentável, alimentos, desenvolvimento, educação, gestão, meio ambiente, e novas tecnologias; projeto em torno das sementes Crioulas, para o resgate dos “saberes tradicionais”; citou o programa Pedagogias da Igualdade, que visa combater as desigualdades de gênero, com ações de prevenção e combate à violência contra mulheres e meninas; dentre outros.

No correr do Governo Sartori, na prática, não houve tentativas de fechar a UERGS, porém, houve o congelamento de seu orçamento no ponto em que estava, o que sucateou as bolsas dos acadêmicos, a movimentação funcional da IES e deixou a comunidade universitária insegura. Segundo o relatório do Fórum de Áreas de 201811, além das avaliações internas de cada situação dos cursos, o apontamento geral foi a necessidade de mais investimento do Estado do RS em infraestrutura e em recursos humanos para a UERGS. Ao final de junho, após muitas negociações, foram autorizadas algumas contratações, o que fez com que a comunidade universitária ficasse um pouco mais confiante no futuro da IES, embora não tenha eliminado a preocupação com o restante dos ambientes de Pesquisa (Fundações) em vias de extinção e com a situação conflitante do futuro do próprio Estado.

2019. Novo ano, novo presidente do Brasil. Muitas posições contrárias ao que se acreditava ser uma educação libertadora começam a se impostas ao meio via normas e leis; cargos importantes são ocupados por pessoas que dão declarações contraditórias com a Educação

11 O Fórum de Áreas constitui uma etapa anual do planejamento universitário para avaliação, elaboração e proposição das atividades integradas em cada área do conhecimento envolvendo ensino, pesquisa e extensão, de forma a consolidar as propostas aprovadas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2017-2021. No fórum participaram os docentes, discentes indicados pelas regiões e representantes dos empregados do corpo técnico-administrativo dos sete Campi Regionais e reitoria (UERGS, RELATÓRIO FÓRUM DE ÁREAS, 2018).

Pública e há uma insegurança muito grande em relação ao que poderá acontecer no futuro. No Rio Grande Sul, novo Governador. Em reunião com associações e alunos da UERGS, o então ainda candidato à Governador, Advogado Eduardo Leite (PSDB), comprometeu-se com o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia no Estado. Eleito, teve de administrar o déficit e atender à Lei de Responsabilidade Fiscal, que impõe restrições legais ao seu mandato. A chamada “contenção de despesas” novamente atinge a UERGS – que não desiste. Abre cursos, matricula alunos e prepara suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão com eficiência e eficácia.

Como espaço e como cultura, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS mantém suas leituras e produções textuais também debatendo a superestrutura, pois, para além da sua função letrada, sua parceria com os Sindicatos e os Movimentos Sociais tornaram sua própria fundação e consolidação como um agente vivo de letramento.

1.2.1 A UERGS e os Sindicatos: o letramento de ação

Fazendo um detalhamento da participação do Sindicalismo na concretização da UERGS desde sua fundação, chego ao final dos anos 80, quando fóruns debatiam sua implantação, como o Congresso Pró-Universidade Pública Estadual, realizado em Caxias do Sul, em outubro de 1988, que reuniu sindicatos, federações, associações de docentes das universidades comunitárias e entidades estudantis. Internamente, alguns sindicatos lutaram pela UERGS com mais força: o Centro dos professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em educação (CEPERS/SINDICATO) – assim denominado, quando foi criado numa absorção da Associação Civil denominada “Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CEPERS)” em Sindicato; o Sindicato dos empregados em empresas de assessoramento, perícias, informações e pesquisas e de fundações estaduais do Rio Grande do Sul (SEMAPI), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a entidade pré-sindical, denominada na ocasião de Sindicato dos Professores,

Servidores Técnicos e de Apoio Administrativo da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (SINDUERGS) e o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (SINPRO/RS).

Assim, via atividades em parcerias com os Sindicados, que social e culturalmente, faziam o uso dos aspectos linguísticos, as comunidades interna e externa da UERGS, envolvidas com diferentes tipos de textos, estiveram em exercício efetivo no âmbito de práticas sociais letradas, culturais, reivindicatórias, identitárias e propositivas. Soares (2009) poderia facilmente enquadrar essas ações de Sindicato como ações de letramento: “Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, P.47). Ainda, Soares (2009), quando inicia sua análise do letramento na dimensão social, divide o letramento em duas faces: letramento funcional (citado por alguns teóricos como autônomo) e letramento revolucionário (que também vai ser chamado em outros momentos de ideológico). Se na dimensão individual o letramento dependerá de um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas (envolvendo escrever, ler, interpretar, transmitir significados), na dimensão social o foco é o uso dessas habilidades no interesse de atingir algum resultado social. Diz a autora:

Uma perspectiva diferente sobre as relações entre letramento e sociedade é proposta por aqueles que se filiam à vertente anteriormente denominada de uma interpretação radical “revolucionária” dessas relações – sua versão “forte”. Enquanto que, na interpretação liberal, progressista (a versão “fraca”), letramento é definido como um conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, “revolucionária”, letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2009, p. 74-75)

Dois momentos foram destaques nessa trajetória, a fundação

da ASSUERGS – Associação dos Servidores técnicos e de apoio Administrativo da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 31 de outubro de 2006¹²; e da ADUERGS – Associação dos Docentes da UERGS, em 7 de julho de 2007¹³; Embora julgando que uma associação que somasse esses segmentos da Universidade seria mais forte, tive de me dobrar ao fato de que cada um tinha sua forma de ver as questões funcionais, de representação de classe, de assistência médico-hospitalar e assim por diante. Atualmente, as duas associações, somadas às organizações estudantis são a base da resistência pela continuidade da Educação Pública no Rio Grande do Sul, via UERGS.

Talvez por isso os espaços de conagração de ideias, de debates e embates, as Assembleias dos sindicatos representativos de classes, bem como as associações de docentes e funcionários; as de acadêmicos, também o comprometimento dos Movimentos Sociais com a UERGS têm sido considerados ambientes radicais e revolucionários, pois têm sido um dos motores das grandes lutas pela Instituição, mas também, é negável que todos os conhecimentos são pautados em legislações vigentes, seguindo a Constituição Brasileira, seguindo grandes documentos de esclarecimento mundiais.

Ramos (2018), membro da primeira diretoria do DCE da UERGS, em trabalho intitulado “Análise sobre a experiência e a importância da representação discente na UERGS, junto à consolidação e à gestão do DCE – 2016 a 2018.” no 8º SIEPEX da UERGS, publicado nos Anais, aponta seus sentimentos em relação a esse momento:

Constituir o Diretório Central dos Estudantes (posse/2016) foi um desafio para a primeira gestão. As vitórias conquistadas em conjunto com os acadêmicos foram e são essenciais à toda comunidade acadêmica; a atuação com entidades, como UNE e UEE-LIVRE/RS, contribuiu para sua constituição e formação política. A representação discente na UERGS, pelos seus 17 anos, buscou seu espaço, porém, com o DCE, houve um avanço significativo (RAMOS, 2018).

12 Fonte: <<http://assuergs-uergs.blogspot.com/>>, Acesso em: 07 out. 2019.

13 Fonte: <<http://aduergs.blogspot.com/>> Acesso em: 07 out. 2019.

É preciso registrar que esse contexto social é onde acontecem os letramentos de consolidação do pensamento do ensino superior público do Rio Grande do Sul. Os avanços políticos, os avanços sociais e civis da UERGS têm sido garantidos por estes momentos, que garantem mais, pois a participação acadêmica cresce em termos de Diretório Central de Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CAs)¹⁴, fazendo com que essas ações também façam parte do letramento social, acadêmico e “revolucionário” dos alunos – usando esse termo como sinônimo de renovação, de ousadia e de inovação – não de “terrorismo”.

1.2.2 A criação do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UERGS como parte fundamental do letramento acadêmico

A movimentação dos acadêmicos da UERGS em muito acompanhou a sua manutenção em funcionamento. Mesmo não havendo um Diretório Central dos Estudantes, as atuações dos professores, em todas as regiões, foram no sentido de dar coesão às 24 unidades universitárias da UERGS, promovendo encontros, estudos e atividades esportivas envolvendo toda a comunidade estudantil. A fundação do DCE, entretanto, foi uma luta de persistência, que foi trocando de lideranças e de corpo, à medida que os alunos iam se formando, ou simplesmente, saindo da Universidade pelos mais diversos motivos. A militância da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Estadual dos Estudantes Livre do RS (UEE livre) também foram fundamentais para que esse projeto não fosse esquecido. Temas como Congressos da UNE; Congressos da UEE Livre; Permanência e Assistência Estudantil; dificuldade de organização pela distribuição capilar da UERGS no Estado; melhores condições de estudo; melhores condições de infraestrutura; representação discente no Conselho Superior da Universidade permearam os debates. A fundação do DCE e uma posição coletiva sobre os rumos da Universidade foram amalgamando o Movimento Estudantil da

14 Saiba mais em: <<https://www.uergs.rs.gov.br/diretorio-centros-academicos>>. Acesso em: 07 out. 2019.

UERGS, o que culminou com a efetiva criação do DCE. No dia 09 de dezembro de 2016, o site oficial da UERGS noticiou:

Os membros do primeiro Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UERGS tomaram posse nesta sexta-feira (9), em uma cerimônia realizada no Campus Central, em Porto Alegre. Com sede na Capital, o DCE é formado por três coordenadores gerais, dois tesoureiros, uma secretária geral e 17 diretores, que representam os 7 Campi Regionais (ASSCOM- UERGS, 2016).

O Estatuto do DCE havia sido aprovado em outubro do mesmo ano, e, em novembro, ocorreu a eleição nas 24 Unidades Universitárias. Foi a oficialização da participação da última das três grandes forças da UERGS que faltava se institucionalizar, seguindo os funcionários e os docentes. Atualmente, o DCE participa de todos os movimentos de negociação e de luta pela IES, em parceria com a Reitoria da UERGS, Diretorias Regionais, representantes do Sinpro/RS, do SEMAPI, acadêmicos, docentes, funcionários, comissões de apoiadores da Assembleia Legislativa, representantes da UEE Livre, da UNE, dentre outros. Na página da Rede Social Facebook: <<https://www.facebook.com/DCEUERGS/>>, os acadêmicos vão divulgando suas conquistas e suas atividades em conjunto. Tais como:

O Diretório Central dos Estudante, vêm a público informar que depois de tantas reivindicações ao Governo do Estado, na data de hoje, 30/04, foi autorizado a suplementação da bolsas acadêmica no valor de 200 mil. Para o ano de 2019, o valor das bolsas que era 2 milhões, passar a ser 2 milhões e 200 mil no orçamento da UERGS. Nós enquanto gestão do DCE, gostaríamos de reiterar nosso compromisso com os estudantes e agradecer àqueles que nos apoiaram frente as lutas da Universidade (DCE/ UERGS, 2018).¹⁵

Ao refletir sobre a experiência da representação discente e sobre o protagonismo do DCE nas lutas pela Universidade, Ramos (2018) levantou as seguintes hipóteses:

- a) O DCE conscientiza os alunos sobre a importância das trocas com os movimentos sociais; sobre a participação nos

¹⁵ Foi respeitada a escrita dos acadêmicos.

espaços de representação discente da Universidade, nos conselhos e nas entidades estudantis; b) O DCE promove o interesse desses, para que atuem e se sintam parte dos processos de decisões, entendendo que a formação acadêmica vai além das salas de aula; c) e a participação põe na prática a “técnica administrativa participativa”, auxiliando no desenvolvimento de seres conscientes e atuantes na sociedade (RAMOS, 2018, p.1).

Ao apresentar seus resultados, a acadêmica afirma que:

Ser integrante do processo permite adiantar que as hipóteses se confirmam, pois aumentaram as participações acadêmicas em decisões da IES; os perfis das redes sociais mantêm boa frequência e a Reitoria tem mantido reuniões com o DCE. A ideia é levar em frente esse estudo, para ampliar a participação acadêmica nesse espaço (RAMOS, 2018, p.1)

A importância do empoderamento dos acadêmicos nas tomadas de decisão e de representação da Universidade se encontra não apenas na aplicação de muitas teorias que aprendem em sala de aula, mas em um exercício de busca por soluções coletivas. Entretanto, penso que esse entrave de organização ocupacional, de pequena política (de sobrevivência da própria Instituição), em alguns momentos, absorve as discussões dos acadêmicos, fazendo que seu tempo para a grande política (a de discussão de mundo) fique um pouco de lado, sendo focada apenas em momentos muito pontuais, quando alguns grupos se solidarizam com os Movimentos Sociais de Direitos Humanos, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), de emporamento feminino, de respeito à negritude, de educação, dentre outros. Discussões desse tipo, de fundo filosófico como base para um projeto novo de mundo, ou de base para um Projeto Político-Pedagógico, entretanto, nem sempre encontram ou encontram eco dentre a totalidade dos intelectuais da UERGS, pois a frase “A UERGS não deve discutir *política*”, considerando valores próprios do mau uso da palavra e do mau exercício da política, membros da comunidade acadêmica pensam exatamente isto, que o professor deve ser neutro, como se neutralidade não fosse também uma posição política.

Retomando a dicotomia apontada por Soares (2009), quando

divide os letramentos em “forte” e “fraco”, essa sentença poderia ser transcrita assim: “O professor deve ser fraco.” Ora, é pouco provável que um professor “fraco” e horizontal em conhecimento possa ser o profissional adequado para promover uma universalidade de conhecimento. Talvez a tarefa dos acadêmicos, docentes, funcionários, comunidade, seja a de direcionar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão para procurar respostas novas e não apenas testar ou repassar ideias antigas.

Essas intercorrências, essas respostas, porém, terão de alterar não os direitos das camadas mais pobres das populações para pior, como tem sido feito historicamente, mas também os dos mais ricos, dos mais cultos, dos que consomem mais. Esses terão de fazer sua parte e rever suas noções de necessidades básicas. Essa responsabilidade aumenta nessa IES, pois são ingressantes nos cursos de graduação, os oriundos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com posterior utilização da nota no sistema de Seleção Unificada (Sisu), completando 50% das vagas reservadas para pessoas economicamente hipossuficientes, negros e índios – de acordo com a proporção no Estado (dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), e 10% para pessoas com deficiência. (Exceto para o Curso de Ciências Biológicas, para o qual o ingresso é realizado via UFRGS, devido ao seu convênio com UERGS para oferta deste curso.). Esses são os mais apropriados justamente para trabalhar na busca de soluções para seus problemas – que são de todos.

Pensando nessa multiplicidade humana e na sua interação social, não posso deixar de registrar que algumas das lições mais transformadoras, no percurso da Uergs, foram uma espécie de Letramento de Humanidades, que veio pela convivência com os alunos integrantes do ingresso de 10% de pessoas com deficiência. Vou evitar citar localidades, para proteger suas identidades, mas tive uma aluna cega: boa verbalização, presença constante nas aulas, todavia pelas suas muitas dificuldades cognitivas e de estrutura logística em acompanhar o curso, acabou por evadir. A unidade fez todos os esforços para sua manutenção no Curso, foram colocadas pastilhas no chão, eram feitos passeios com ela, pelo espaço, para que o reconhecesse,

fizemos reuniões sobre ela. Eu trazia material literário em áudio e braile da Associação passofundense de cegos (APACE - PASSO FUNDO), assim como alguns livros técnicos foram passados para o braile, mas não fomos suficientemente letrados nas humanidades para mantê-la até o final do Curso. Em outra unidade, tive um aluno com dificuldades emocionais, digo assim porque, à época, não me lembro de termos tido reunião sobre ele, mas lembro de que sabíamos que ele era “especial”. Tinha alguns ataques de fúria, às vezes, fazia letras enormes no caderno, o que não impedia que todo mundo se desse bem com ele, assim como não tinha dificuldades cognitivas, ou intelectuais. Não sei se terminou o curso, a vida me levou para outros lados. Em outra, tive um aluno com sequelas de paralisia infantil. Não tinha dificuldades cognitivas, nem de convivência, mas fisicamente trazia as características de atrofiamento de membros típicas de sua enfermidade. Era maduro, tinha uns 30 anos, talvez, e se dava muito bem com a turma. Numa ocasião, tínhamos uma visita agendada numa Queijaria. No dia marcado, choveu muito, mas a turma decidiu ir, pois tínhamos ônibus reservado. No lugar, muitas caminhadas eram feitas entre pavilhões, caminhadas nas quais uns colegas o levaram no colo, e outros, iam revezando o carregamento da cadeira de rodas. Também não sei se se formou, pois, nestas cidades e nestes cursos de outras áreas, eu ministrava aulas apenas no primeiro semestre e depois ia para outras unidades, mas a turma, certamente, estava graduada em afeto, inclusão e companheirismo. Tive, em outros locais, outros tipos de deficiências declaradas: afasias, câncer e suas sequelas, alunos com falta de membros superiores ou inferiores. Enfim, esses acadêmicos todos me proporcionaram um letramento às avessas, considerando que, como docente, sempre imaginei que deveria promover situações de aprendizado. A presença dessas pessoas, suas persistências, presenças familiares, seus percursos na Uergs me letraram em afeto, resiliência e humanidades.

Esses educandos me proporcionaram situações concretas de deficiência em uma parte e empenho e eficiência em outras múltiplas partes, e delas eu imaginei que tinha saído uma pessoa melhor. Ficar melhor, entretanto, não significa ficar plena em conhecimento.

Dois ingressantes mais atuais me fizeram entender que eu não tinha aprendido nada: meu primeiro aluno com uma deficiência intelectual, qual seja, a síndrome de Asperger¹⁶ e, um outro, com paralisia cerebral. O de Asperger tem a aparência física muito saudável, comunicação com um Português fluente, leitor voraz, conhecedor de mitos gregos, cultura vasta e uma cativante afetividade. Sua deficiência aparecia quando tudo o que eu dizia era entendido ao pé da letra, ou era alvo de repetição à exaustão; quando fazia a mesma pergunta inúmeras vezes. Isso me obrigava a pensar mais no que ia dizer e tentar evitar expressões que poderiam dar duplo sentido, se é que se pode controlar isso. Certa vez, passei um texto para lerem para a aula seguinte e, por algum motivo, não conseguimos usá-lo na aula seguinte. Ele me perguntou, passada uma semana, quando retornei à sala; “Ana, preciso continuar lendo aquele texto? Eu estou fazendo a leitura dele todos os dias.” Fiquei muito chocada, ao pensar que uma tarefa simples para um acadêmico, uma leitura de entrevista com cinco páginas, para ele foi um fardo que carregou a semana inteira, lendo a mesma coisa. E carregaria mais uma, novamente, a semana inteira lendo a mesma coisa, para estar preparado. Minha responsabilidade se abateu sobre mim, porque não pensei nele especialmente, passei a tarefa para todos.

O outro ingressante, também diferente das deficiências que eu já tinha encontrado na Uergs, foi o aluno com paralisia cerebral.

16 “A Síndrome de Asperger é um transtorno do espectro autista, que antigamente era considerada uma condição relacionada, mas distinta do autismo. (...) Segundo a Associação Norte-Americana de Psiquiatria, além da reclassificação, houve mudança ainda nos critérios para o diagnóstico. Antes, ele era baseado em três grupos de sintomas (déficits de interação social, de comunicação/linguagem e padrões repetitivos de comportamento/esteriotipias). Agora há dois grupos de sintomas para o diagnóstico, baseado na presença dos critérios abaixo:- Déficits de comunicação/interação social: déficit na reciprocidade das interações, déficits nos comportamentos não-verbais, dificuldade de desenvolver/manter relacionamentos

- Presença de um padrão repetitivo e restritivo de atividades, interesses e comportamentos: estereotipias (ecolalia, p.ex.), insistência no mesmo, adesão estrita a rotinas, interesses restritos/incomuns, hiper/hipo reatividade a estímulos sensoriais.” NADAL, P. O que é Síndrome de Asperger in Nova Escola, disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/279/o-que-e-a-sindrome-de-asperger>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Esse, embora habitando num corpo cheio de dificuldades, possuía a construção intelectual perfeita, excelente bom humor e cultura vasta. Apesar de não conseguir ler, por conta da visão reduzida, acompanhava os debates e fazia todos os trabalhos com auxílio dos colegas. As necessidades mais íntimas eram supridas pela família, sempre presente na Uergs. Essa família e a família de meu aluno com Asperger, posso assegurar, são exemplos de letramento de afeto. Cabe ressaltar que ambos sempre foram ativos junto com os colegas na promoção de atividades de discussão e de debate sobre a Uergs.

Obviamente, essas experiências não se restringiram apenas a mim e, assim, de 10 % em 10% a Uergs foi amadurecendo na inclusão de todos os seus ingressantes. Em sua grande maioria, todos se envolviam nas discussões sobre a Uergs e sobre seu futuro, mergulhados num tipo de letramento de Humanidades, ou Letramento de Afeto, como o estou “batizando”, que é o letramento da convivência com a pessoa com deficiência. Esse, não há quem ensine, só se aprende na vivência com as circunstâncias e com as pessoas. Eu penso que todo processo Educativo já é, por essência, inclusivo, seja uma forma de inclusão de classe, de inclusão cultural, de inclusão geográfica, daqueles que ficam sempre à margem de formações institucionais, seja a inclusão de pessoas com deficiências, porém não quero relativizar isso em verdades genéricas. Cada pessoa é um universo; assim, cada pessoa que ingressa na IES, além de ingressar num ambiente letrado, precisa entrar num ambiente seguro socialmente em relação ao que traz como contribuição. Traçando sua trajetória acadêmica, letrado de seu jeito, e nos letrando nesse seu jeito, pelo mesmo motivo.

Acredito que nossa IES cumpre seu papel de inclusão dentro de seus limites. Vejo meus colegas docentes, funcionários e os acadêmicos tentando se adaptar e, ao mesmo tempo, tentando suprir o que falta em estrutura, para que os acadêmicos com deficiência possam se desenvolver em segurança e possam se manter na Uergs. Entretanto, apenas esse voluntariado de boa vontade não é suficiente. É preciso que o Estado invista financeiramente para que se possa atender às pessoas com deficiência com qualidade e de forma mais

tranquila, com apoio de equipes multifuncionais, profissionais da saúde e aparelhos – se for o caso – adequados para a sua demanda.

Nesse sentido, refletindo sobre as diferentes perspectivas de “letramento”, no mundo que se faz necessário hoje, como mais uma etapa para se (re)pensar a produção textual no ambiente acadêmico de formação docente, mas também na sua formação como pessoa e como educador, se faz necessário um pensar atento sobre as produções de acadêmicos que, repensando-se como cidadãos e escrevendo e reescrevendo suas práticas e seus pensamentos; convivendo com as escolas e suas comunidades; convivendo diretamente com os docentes e com os representantes do legislativo, do executivo; convivendo com as teorias no papel, mas com as práticas, tanto as instrumentais e técnicas, quanto as de pensamento, de educação, de inclusão, podem vir a se tornar um reforço muito grande a esse novo porvir.

Capítulo 2

PROCESSOS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAIS

Antes de avançar para o tema dos letramentos, especificamente, gostaria de fazer uma revisão conceitual rápida sobre a visão tradicional do sistema de comunicação. Embora haja inúmeras formas de comunicação, basicamente, elas acontecem quando alguma mensagem/manifestação sai de alguém/algúens, chamados tradicionalmente de “emissor”, de algum lugar, de alguma forma, por algum tipo de canal, em um determinado código, referindo-se a algum determinado assunto, em direção a um outro alguém, ou a outros alguém, antes chamados de “receptor ou destinatário”, terminologias superadas pela constatação de que quem ouve, lê, etc. também é sujeito, portanto, passível de ressignificar a mensagem. Ainda, considerando que cada passo dessa trajetória tem vida própria, com seus ruídos e tropeços - percurso comunicacional diverso, pontos de vista diferentes sobre o mesmo objeto, canais de comunicação, por vezes, incompatíveis, culturas diferentes, códigos e vocabulários dispostos em tempos diferentes, meios inacessíveis, ou simplesmente manipuláveis, dentre outros, no caso da obra estudada, o foco é o que pude localizar de mais “estável” nesse contexto complexo de comunicação, quando relacionada com a educação, qual seja, a palavra escrita¹⁷, assentada.

No caso desse trabalho, o manifestador é uma soma de alguém¹⁸, com diferentes formações e perspectivas de vida, irmanado,

17 Quando uso “palavra escrita, assentada”, ou outras expressões como “manifestações”, “reflexões”, “mensagens”, quero me referir ao que está definido como “discurso” em algumas teorias linguísticas citadas por mim de forma bem sintética, dicionarizada. Faço assim, pois a discussão desta tese não está centrada na definição de discurso, termo aqui utilizado como conhecimento em aplicação.

18 Flores et al. (2009, p. 84) ao comentar a visão de Bakhtin para Discurso, resume como “língua em sua integridade concreta e viva. [...] O discurso é um fenôme-

entretanto, por um Programa de Incentivo à Docência, com regras, bibliografias a serem consultadas, normas estabelecidas por legislação e metas a serem cumpridas. Assim, esse sujeito que assenta seu ser no seu discurso¹⁹ reflete não apenas o seu pensamento, mas toda essa gama de informações advindas de um “emissor/manifestador/sujeito” em potencial maior, qual seja, uma política pública de qualificação docente. Quanto ao código, embora, no patamar das experiências relatadas, o uso de códigos e de estímulos à produção textual tenha sido variado em formato e tecnologia, no livro estudado, toda essa gama de movimentação e de diferença vem ajustada e pavimentada em formato de discurso escrito. Portanto, trazendo em si, além do conhecimento de mundo vivenciado, o esforço por se relacionar bem com fatores de construção textual, ainda, construção textual estruturada em texto acadêmico. O esforço para valorizar as experiências com apoio em referências teóricas de reconhecido teor educacional, de usar uma linguagem adequada ao contexto da publicação da obra, de usar a função referencial da linguagem, portanto objetiva, sem perder aspectos subjetivos da experiência, fazem com que as mensagens que se apresentam na obra estudada, embora múltiplas, soem quase em uníssono, em termos de Plano de Expressão, como se manifesta Greimas: “Textualização. Definição: disposição dos elementos discursivos segundo as coerções decorrentes do plano de expressão.” (GREIMAS apud FLORES et al, 2009, p. 231). Em sua nota explicativa para o termo, Flores et al. (2009) definem:

A textualização é o conjunto de procedimentos que visam a constituir o texto, representação semântica do discurso, que poderá ser manifestado visualmente, verbalmente. [...] Na textualização, o produtor do texto explora a elasticidade do discurso,

no social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos. Constitui-se no âmbito do já dito e, ao mesmo tempo, é orientado para o discurso-resposta que é solicitado a surgir. [...] Logo, o discurso é constitutivamente ideológico, dialógico e histórico.”

19 FLORES et al. (2009, p. 84-85) ao comentar a visão de Greimas para Discurso, resume como: “processo simbólico realizado que se manifesta sob a forma de texto. [...] O termo discurso é particularmente polissêmico. Na Semiótica greimasiana, designa o nível do percurso gerativo de sentido em que a organização discursiva virtual se torna realidade.”

jogando com as possibilidades de condensação (redução, resumo ou mesmo uma simples lexicalização) e de expansão (amplificação) (FLORES et al, 2009, p. 231.)

Fiz essa espécie de aparte, porque vou tratar do Plano de Expressão, ou seja, dos modos de dizer, as escolhas vocabulares dos PIBIDianos em seus argumentos, que – por característica da própria produção textual – dizem mais do que os seus emissores/sujeitos intencionavam ao produzir a materialidade/enunciado do discurso/texto²⁰. Não considerando suficiente apenas esse aporte sobre produção textual, acrescento mais alguns aspectos sobre argumentação.

Fiorin (2015), após fazer uma revisão de teóricos da Argumentação, resume:

Ora, se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso (FIORIN, 2015, p. 29).

Visualizando os letramentos como estratégias dialógicas de crescimento através da escrita e da oralidade, é necessário, pois, que se apresentem alguns aspectos sobre argumentação, base da comunicação. Para analisar esses discursos argumentativos, verificando o que está escrito e como está escrito, serão utilizadas definições de alguns autores das teorias sobre argumentação e discurso como esteio, mas não foco direto do estudo, já que farei uso de estudos ligados aos letramentos. Aplico *discurso* como o sentido que se constitui a partir de sua materialidade e que traz em si todos os reflexos das circunstâncias e influências de seu autor, mas só se concretiza mesmo a partir da compreensão e da interpretação de seu leitor com suas circunstâncias

20 FLORES et al. (2009, p. 83) ao comentar a visão de Ducrot para Discurso, resume como: “sequência de enunciados ligados entre si. [...] distingue as entidades abstratas – a frase e o texto – de suas ocorrências concretas – o enunciado e o discurso. Frase e Enunciado situam-se em um nível elementar de análise, enquanto texto e discurso situam-se num nível complexo. Assim, *discurso* é a realização do texto.”

e sua bagagem cultural – em oposição ou concordância. A aplicação me reserva o direito de não tecer longas explicações sobre cada visão, mas apenas ilustrar meu leitor com algum tipo de síntese legitimada.

Posto isso, que a leitura e a escrita envolvem múltiplas interrelações, complexas e multifacetadas, os textos a serem analisados vão ser observados pelos seus aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

2.1 A análise de texto – como ver a coisa (ANTUNES, 2010)

Essas relações complexas, abstratas e que se revelam em uma materialidade escrita, pedem uma análise qualitativa, eu acredito, que necessitariam uma análise caso a caso, estendendo as reflexões de forma quase inacabáveis. Porém, embora o pensamento tenha cunho infinito, uma tese é um trabalho monográfico finito, então, alguns aspectos quantitativos precisam ser considerados. Cheguei a essa conclusão, quando procurei ferramentas para analisar os ditos dos pibidianos, sob os aspectos de letramento. Como analisar textos de áreas diferentes, sem fazer uma tese para cada texto (só no livro do Pibid são 22)? Como fazer para analisar esses textos, ou “textos” em geral? Antunes (2010) dedica um livro inteiro a isso. Ao abordar as “questões envolvidas na análise de texto”, diz a autora:

Tenho referido as naturais dificuldades presentes na análise de textos, exatamente porque a tarefa de “analisar” implica “separar elementos” de um conjunto, e, em um texto, nada é separável totalmente. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende. Uma questãozinha que parece ser só de gramática pode estar inteiramente relacionada com o entendimento global do que é dito. De maneira que vale a pena não perder de vista, em qualquer momento, *a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto* (ANTUNES, 2010, p. 45).

Acompanhando esse pensamento, optei por manter minhas citações maiores do que o padrão e, para tirar duas ou três palavras, selecionei excertos “mais ou menos” autossuficientes, com introdução, desenvolvimento e conclusão. A riqueza do trabalho de meus colegas e de nossos acadêmicos seria muito ferida se eu fizesse recortes muito

pequenos. Eu quero usar os textos para estudo, mas quero dar retorno aos pibidianos, fazendo do meu trabalho mais do que um bisturi, um megafone. Pensava que era um exagero, mas levando em conta o que Antunes aponta, estou fazendo o que devo, pois “*os elementos de construção de um texto são inseparáveis*” e “*o particular pode ser visto em função do global*”. Antunes (2010, p. 45). Para a autora:

De fato, somente no texto é possível encontrar justificativa relevante para, por exemplo, a escolha dos artigos (definido ou indefinido), para expressões dêiticas (de pessoa, tempo e lugar), para a compreensão de relações semânticas entre frases encadeadas sem a presença de conectivos explícitos; para as propriedades referenciais de substantivos e pronomes, sem falar nas muitas funções textuais e discursivas da repetição de uma palavra ou da substituição de uma por outra equivalente. Enfim, a frase – como unidade isolada – é bastante limitada (ANTUNES, 2010, p. 46).

Antunes traz uma definição para análise de texto muito útil para meu trabalho e, creio, para qualquer estudioso de língua. Diz:

Pois bem: analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

O fragmento em que diz “o conjunto de suas regularidades” contempla totalmente o que estou tentando fazer, ao cunhar o conceito de Letramento de Percurso. Lendo cuidadosamente os textos da obra dos PIBIDianos da UERGS, percebi esse conjunto de regularidades. Eu não inventei esse tipo de Letramento. Ele está lá, nos textos, nas suas regularidades, eu apenas o vislumbrei. Diz Antunes:

Vale advertir que buscar descobrir essas regularidades textuais é mais do que perguntar “o que diz o autor”. É, além disso, perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e

gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente. É muitíssimo mais, ainda, que identificar as classes gramaticais de palavras, ou a função sintática de terminados termos, sobretudo quando isso é feito sem referência aos sentidos expressos no texto (ANTUNES, 2010, p. 49).

Quando me remete aos “sentidos expressos no texto”, Antunes afiança o prosseguimento do meu trabalho como eu tinha pensado em fazê-lo, uma leitura “macro” de sentidos, entendendo todo o bojo sócio comunicacional que os envolvem, partindo de algumas particularidades “micro” presentes regularmente na redação dos mais variados textos da obra estudada. Essa atitude deixa a busca mais leve, sem as amarras fixas, dogmáticas, da gramática estreita, mas com ela, como prumo.

2.2 As Linguísticas e as modalizações

2.2.1 A Linguística Cognitiva

A necessidade de ver todas as coisas, por todos os ângulos, num espaço amplo de visão, multifacetado em termos de filiação teórica, acaba tornando os processos educativos interdisciplinares, articulados e, em termos de linguagem, multissemânticos, corpóreos, viscerais, intencionais. Costa (apud GOMES; FELTES, 2012, p.9) faz uma assertativa direta sobre isso: “[...] tratar do significado da linguagem humana com restrições metodológicas, mesmo que justificadas, retira a “carne” social do processo.”. Faço essa menção como esclarecimento, porque vou introduzir dois tópicos, que não são abordados como regra básica para minha análise dos textos, mas que, grosso modo, me servem. Refiro-me ao uso que faço, em alguma medida, dos estudos de Bronckart, dentre outros teóricos, tentando construir uma ferramenta boa que sirva para pesquisas como essa, de Letramentos. Considerando que o processo de Letramento é sócio-cultural e que se manifesta no contato com a escrita, preciso me guarnecer de sociólogos, psicólogos, linguistas, socialistas, culturalistas e outros “istas” que ajudem a dar conta desse objeto, até, conseguir elaborar um

método razoável, que possa chamar de satisfatório para analisar esses aspectos de interação escrita > sociedade.

Quando uso o termo “corpóreo”, ou o termo “viscerais”, por exemplo, não posso deixar de mencionar a Linguística Cognitivista, mas não quero me estender nela. É muito recente, eu não quero fazer uma tese sobre essa vertente de estudos, porém, não posso deixar de concordar com seus postulados que giram em torno da *corporeidade* e da *situacionalidade*. Feltes (2012) diz que essa linguística talvez não devesse ser considerada como um “paradigma”, mas como um “macroprograma de pesquisas” que mantém relações multidisciplinares com outros domínios, tais como a Neurociências, a Antropologia Cognitiva, as Ciências da Computação, a Filosofia da Linguagem.

De qualquer forma, se inaugurando um novo paradigma de investigação para a linguagem humana, no qual cognição (mente/cérebro/corpo) e fatores históricos e interações socioculturais são indissociáveis, e em que as categorias conceituais, lexicais e gramaticais estão em *continuum*, a Linguística Cognitiva oferece a pesquisadores e estudiosos, aos mesmo tempo, novos mapas²¹ e vários *puzzles*²². (FELTES, 2012, p.12).

Quero dizer que, em alguns momentos, minha ideia foi de tentar descobrir como se construiu a manifestação expressa pelos PIBIDianos, por que em seus 22 textos, oriundos de formações diferentes (Cursos de Licenciatura da UERGS), muitas metáforas e muitas expressões remetiam a uma espécie de conceito comum de docência, como se fosse um grande *Puzzle* desmontado que, ao se observar os pedaços com calma, a imagem ia sendo montada. Entretanto, o fato da pesquisa ser bibliográfica, esse caminho encurtou para mim, faltariam elementos presenciais. Gondim e Pelosi (2012, p. 180-181), apresentam a Linguística Cognitiva e os Modelos Cognitivos Idealizados – MCIs, como instrumentos para compreender os sentidos construídos pelos participantes da Pesquisa: “Vozes da violência: experiências

21 Mapas – faz essa referência no sentido dos múltiplos caminhos que se pode percorrer na interpretação dos dados; (FELTES, 2012, p.12).

22 *Puzzles* – cita que há uma inquietação no sentido de ter “de lidar com peças que não se encaixam”, porque não sabemos combiná-las, ou porque nos faltam peças. (FELTES, 2012, p.13).

concepções e sentimentos expressos através da linguagem figurada e prototípica de crianças brasileiras”, cujo objetivo era investigar a estrutura conceitual da categoria VIOLÊNCIA “em termos de prototipicidade que integram modelos cognitivos, socioculturalmente situados em um grupo de estudantes de uma escola pública municipal de Fortaleza” no Ceará. As pesquisadoras promoveram momentos de desenhos temáticos e depois de produção de texto escrito sobre eles. Ao citar Lakoff (1987), elas me recolocam de novo na trilha dessa linguística, quando ele fala que por serem idealizados, os modelos não precisam se ajustar perfeitamente ao mundo. Segundo as autoras, apesar de serem resultantes da atuação do ser no mundo, os MCIs “abrangem, ao mesmo tempo, conhecimento socioculturalmente compartilhado, de modo que existe a possibilidade de se constituírem diferentes modelos para o entendimento da mesma situação.” E para resumir, trazem uma soma de autores que estudam a área.

Esses modelos resultam, assim, de uma multiplicidade de experiências pessoais, coletivas, culturais e sociais, porque se adota uma teoria de desenvolvimento em que o meio físico e sociocultural influencia a cognição e vice-versa; são conceitos complexos compostos de submodelos de diversas naturezas (LAKOFF, 1987; FELTES, 2007; LIMA; MACEDO, 2010 apud GONDIM; PELOSI, 2012, p.180-181).

O meu objetivo específico 3. *Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem*; a meu ver, poderia ter como suporte a L. C., mas ela ainda não daria conta totalmente como ferramenta, pelo fato de eu não estar lidando com a experiência viva, mas relatada, escrita (revisada, reforçada, em-ABNTizada), em formato de livro, sob a condição de publicação acadêmica. Assim, foi necessário buscar elementos em outra Linguística, qual seja a textual.

2.2.2 A Linguística Textual

Koch (2004), em sua introdução à Linguística Textual, faz uma retomada histórica da construção da concepção dessa linguística. Retoma que, a partir de meados de 1960 até meados de 1970,

a Linguística Textual teve por preocupação primeira, “o estudo dos mecanismos interfrásicos que são parte do sistema gramatical da língua [...]” Koch (2004, p.3). Percebi que, já no início dessa busca, os linguistas entendiam que o estudo desse objeto não poderia advir de apenas um tipo de teoria. Segundo Koch, à época: “Os estudos seguem orientações bastante heterogêneas, de cunho ora estruturalista ou gerativista, ora funcionalista.” Koch (2004, p.3). Ao reunir algumas concepções de texto dessas décadas, essa multiplicidade fica mais clara. “O texto era concebido como uma “frase complexa”, “signo linguístico primário” (HARTMANN, 1968), “cadeia de pronominalizações ininterruptas (Harweg, 1968), “sequência coerente de enunciados (ISENBERG, 1871), “cadeia de pressuposições” (BELLERT, 1970; KOCH, 2004, p.3).

Essa primeira fase, para autora, seguia a ideia de que o texto seria “simplesmente a unidade linguística mais alta, superior à sentença” Koch (2004, p.5). Avançando na história da Linguística Textual, entretanto, observa que os linguistas transpõem o muro da abordagem sintático-semântica, “visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana.” Koch (2004, p.13) e começam a adotar uma perspectiva pragmática de estudo, ou seja, a linguagem/texto em uso.

Isto é, os textos deixavam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (HEINEMANN, 1982, apud KOCH, 2004, p.14).

Ora, para a análise da obra do Pibid na UERGS, me coloco entre as duas posições, preciso analisar o texto dos autores como algo acabado, posto que está escrito, mas também não posso esquecer que ele faz parte de uma tentativa de dialogar com o momento educativo vigente, que ele tem um objetivo comunicacional, portanto, que seu formato “acabado” está em movimento, ou seja, em busca de sua completude no momento do encontro com seu leitor. Então, eu precisaria ocupar um pouco desse olhar da linguística textual (forma interna/texto > uso/texto), um pouco do olhar da linguística cognitivista

(eu/texto) e um pouco do olhar da teoria da comunicação (interpretação/texto) para processar em grande parte as informações postas de forma explícita ou não na obra.

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material *entrante (incoming)*, podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada *on-line*. (KOCH, 2004, p.26).

Esse “processamento”, a que se refere Koch, está inserido dentro de suas explicações e de suas retomadas históricas sobre as estratégias cognitivas, as quais ela trata como “estratégias de uso”. Estendendo ao meu trabalho, entendo que são estratégias tanto dos autores/obra ao se expressarem, quanto minhas, ao tentar entender suas expressões, num grosso modo. Preciso citar essas explicações teóricas, porque, ao aplicar as modalizações de letramento que criei, obviamente, vou utilizá-las para verificação de sentido a partir de minhas construções, minhas inferências, de meu mundo construído em leituras, vivências, espaços. Diz a autora:

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução -, no qual as unidades de sentido são ativadas, a partir do texto, se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor com base nos conhecimentos prévios. [...] Os textos só se tornam coerentes para o leitor/ouvinte por meio de inferenciação (KOCH, 2004, p.27).

Seguir apenas a trilha das linguísticas seria muito útil para meu trabalho, mas não o deixaria completo, porque o tema do Letramento é relativamente novo e, talvez, precise de algumas alternativas novas para sua checagem, sua efetivação. Como analisar um processo

de letramento? Por gêneros textuais, por modelos de mundo? Como categorizar um tipo de letramento, se – por definição é um objeto em movimento, social, cultural, vivo, eternamente inacabado – como finalizar uma análise? Diante disso, eu escolhi analisar o letramento como uma atitude argumentativa coletiva e, sendo uma atitude argumentativa, talvez devesse ter deixado a discussão no plano dos encaideamentos (de conjunção ou disjunção; justificação ou explicação; e outros), mas por ser o meu objeto reflexo de falas coletivas, soma de posicionamentos, em geral escrito a dois ou três pares de mãos, que pensam e escrevem sobre seu próprio processo de escrita, vou focar nos *articuladores metadiscursivos* e, dentre eles, nos *modalizadores ou lógico-pragmáticos*. Sobre esses articuladores, diz Koch:

Estes articuladores servem para introduzir comentários ora sobre a forma ou modo de formulação do enunciado (o modo como aquilo que se diz é dito, o estatuto discursivo do que é dito), ora sobre a própria enunciação [...]. Esta introeção realiza-se, em grande parte, por meio de articuladores de natureza metadiscursiva, que proponho agrupar também em três grupos: *modalizadores ou lógico pragmáticos, metaformativos, e metaenunciativos*. (KOCH, 2004, p.135).

Sistematizo as definições de Koch (2014, p. 135-139) para modalizadores em um quadro, e replico seus exemplos, lembrando que – de minha parte – vou usá-los como parte da ilustração do tema, e dos modalizadores que identifiquei e nomeei e que apresento mais adiante:

Modalizadores – marcadores discursivos (sentido restrito/sentido amplo).	
Stricto sensu – aléticos, epistêmicos, deônticos:	
Aléticos: referem-se à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados das coisas no mundo.	Exemplo: É impossível não se comover...;
Epistêmicos: assinalam o grau de certeza do locutor com relação aos fatos de seu enunciado.	Exemplos: Evidentemente , a divisão do trabalho... Não há como negar que, ...;
Deônticos: indicam o grau de imperatividade/ facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional.	Exemplos: É indispensável que...; Opcionalmente , porém...;

Lato sensu: Axiológicos, Atitudinais ou afetivos, Atenuadores.	
Axiológicos: expressam avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.	Exemplos: Curiosamente , ao mesmo tempo que... [...] Mais uma vez , o capital demonstra...
Atitudinais ou afetivos: são aqueles que encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado.	Exemplos: Lamentavelmente , a Universidade... [...] Desgraçadamente , nem sempre se pode...
Atenuadores: têm em vista a preservação das faces dos interlocutores.	Exemplos: Talvez fosse melhor pensar em modificar... [...] ao que me parece ,... (...); No meu modesto modo de ver, creio que ... [...].
Outros tipos: <i>Hedges</i> /delimitadores de domínio e Perfil/representadores.	
Hedges/delimitadores de domínio: explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado.	Exemplos: Estou falando do ponto de vista X ... [...]; geograficamente falando ... ;
<i>Comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação – franco, honesto, sincero.</i>	Exemplos: Falando francamente ... [...]; Honestamente ... [...].

Koch continua, em seu livro, a explicar sobre os principais objetos de estudo da Linguística Textual, mas não pretendo continuar com ela na sua narração de trajetória, pois, como a própria autora assume na conclusão do seu estudo, estamos diante de um objeto calidoscópico:

Dessa forma, a linguística textual vem-se tornando, cada vez mais, um domínio mutidisciplinar, em que se busca compreender e explicar essa entidade multifacetada que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem (KOCH, 2014, p. 175).

Posto isso, e considerando que o processo comunicativo estudado - os textos dos acadêmicos publicado em livro pela UERGS - vai conter reflexões, mobilizações, modalizações tanto na sua construção (autores), quanto na sua desconstrução (minha leitura), preciso acrescentar alguns outros teóricos a esse ponto: sobre escrita produzida

especificamente no âmbito das Universidades e sobre “pré-construídos”, na concepção de Bronckart (2008, p.111 a 117), que apresento mais adiante.

2.3 A escrita Acadêmica

Marcuschi (2005, p. 11), parafasea Bazerman na apresentação do livro desse autor: “Gêneros textuais, tipificação e interação”, resumindo: “Gêneros são fatos sociais emergentes na atividade de compreensão intersubjetiva em situações típicas em que se deve coordenar atividades e partilhar significados, tendo em vista propósitos práticos.” Os textos presentes na obra/objeto são fruto de produção textual advinda de práticas universitárias. Essa descrição facilmente os coloca dentro de um gênero textual, qual seja a “escrita acadêmica”, entretanto, ainda acompanhando Marcuschi, quando se reporta ao que Bazerman (2005) chama de “conjunto de gêneros”, como “coleção de espécies de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”, penso que se aplica mais ao que tenho em mãos. Poderia então, chamar os textos acadêmicos de conjunto de gêneros textuais de cunho acadêmico? Creio que sim. Marcuschi (2005, p. 12), utiliza exemplos de profissionais em geral e de um professor universitário, para ilustrar a afirmação de Bazerman e, ao fazê-lo, me ajuda a delimitar, em certa medida, a escrita acadêmica.

Veja-se o que um engenheiro civil, por exemplo, precisa produzir em seu trabalho: propostas, relatórios de andamentos das obras, relatórios de testes de qualidade, avaliações de segurança e assim por diante. O mesmo se dá com um professor universitário, um médico, um deputado, um vendedor e todos os demais indivíduos com algum papel profissional na sociedade. Se a escola trabalhasse as habilidades de escrita para produzir esses *conjuntos de gêneros* relacionados, estaria exercitando o aluno para competências não só textuais, mas também profissionais desse indivíduo. (MARCUSCHI, 2005, p. 12).

A escrita acadêmica deveria ser esse exercício de competências, “não só textuais, mas também profissionais” dos alunos. Esse exercício não parece ter de ficar restrito apenas a textos em formato de

Trabalhos Científicos nos moldes da ABNT, pois, se são de origem “sócio-interativa” deveriam congrega diversas faces e formas, advindos de uma postura educacional das Instituições de Ensino Superior. Bazerman, em sua introdução, comenta que “entender as variedades da escrita é muito mais que um problema enigmático da Linguística; é um problema urgente para a educação” (BAZERMAN, 2005, p. 15). Esse autor refaz a discussão sobre os limites das disciplinas de linguagem especializadas na abordagem da escrita e a importância do acréscimo do envolvimento das não linguísticas para o verdadeiro “ensino da escrita”.

Em décadas recentes, o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios. Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas de escrita. Embora todas as formas de escrita que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (BAZERMAN, 2005, p. 16).

Essas transformações, a que se refere Bazerman, podem ser reconhecidas na história da educação brasileira, o que podemos constatar acompanhando alguns estudos sobre a história do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil, pela confusão geral sobre o estudo da leitura e da escrita e o estudo da língua oficial do país. O Ensino da Língua Portuguesa - seus protagonistas de construção, com argumentos e prólogos para leis, seus usuários e fomentadores, em grande parte, dogmáticos, em muito separam esses processos do ser pessoa de cada cidadão e cidadã e os submetem a um caráter quase que utilitário da linguagem, como se pudessem quebrar a impossibilidade de antecipar todas “as formas de escrita que os alunos poderiam precisar.” Como mencionou Bazerman.

Entretanto, a partir de estudiosos como Bagno, Freire, dentre outros, de política pública em política pública, alguns aspectos do Ensino da Língua foram sendo transformados, unindo o pragmático com o sensível, fazendo com que, não apenas como representação, a leitura e a escrita pudessem ser trabalhadas na educação formal como aspecto indissociável do SER do ser humano. Em termos de política pública, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, nasceu amada por aqueles que a julgam um avanço e uma libertação do idioma de suas amarras normativas estreitas e restritas; observada com muita suspeição por aqueles que a julgam flexível demais, com discurso político demais, amplitude demais e estudo mesmo de menos; e contestada pelos que veem nela um avanço da política neoliberal sobre a Educação.

Cabe destacar que, no dia 02 de agosto de 2018, por exemplo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) convocou educadores, gestores e estudantes para o “Dia D” de luta contra a BNCC do Ensino Médio. Nesse mesmo dia, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) haviam marcado o “Dia D” de debate nas escolas sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, a CNTE orientou as afiliadas a promoverem mobilização e denúncia, discutindo “com os/as trabalhadores/as as reais consequências das medidas propostas pelo governo antidemocrático” (CNTE, 2018). Como auxílio para a mobilização, gerou um modelo de carta disponibilizado em seu site, como sugestão para as escolas. Nele, apresentam-se contrários à Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio, exigem sua revogação e requerem aos membros do Conselho Nacional de Educação a rejeição da BNCC do Ensino Médio. No documento são apresentados também os motivos:

- A Reforma do Ensino Médio, da qual a BNCC faz parte, tornou obrigatórias nas escolas de Ensino Médio apenas as disciplinas de português e matemática.
- Todas as outras disciplinas (história, geografia, sociologia, filosofia, artes, educação física, língua estrangeira, física, química e biologia) não serão mais obrigatórias.
- O currículo flexível poderá ser cumprido totalmente fora das

escolas, por meio de inúmeras certificações de qualidade duvidosa e desatreladas dos princípios da formação escolar, tais como: cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema S); experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; cursos realizados por meio de educação a distância etc.

- A Reforma e a BNCC servem para dificultar cada vez mais o ingresso da população de baixa renda na universidade. Aos pobres, só português e matemática! Aos abastados, todas as outras disciplinas (certamente vendidas em pacotes extras) que ajudam a ingressar em uma boa universidade pública.
- Caso essa proposta de BNCC seja aprovada, as escolas terão reduzidos seus quadros de educadores/as, já que precisarão basicamente de professores/as das disciplinas de português e matemática.
- Porém, até para as disciplinas obrigatórias (português e matemática), a Reforma pretende oferecer conteúdos curriculares a distância, diminuindo a necessidade de professores/as em sala de aula.
- Além de demissões em massa, as relações de trabalho nas escolas serão precarizadas pela Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17) e pela contratação de profissionais com “notório saber” na educação técnica-profissional.
- O objetivo de mercantilizar o Ensino Médio, transferindo a parte flexível do currículo e até mesmo componentes da BNCC para iniciativa privada, através da educação a distância, é exigência dos maiores apoiadores da BNCC, entre eles: Sistema S (SESC, SENAI, SENAC, SESI etc), Federação Nacional das Escolas Particulares e o Sistema Globo de Comunicações, por meio de seus Telecursos.
- A mercantilização e a privatização do Ensino Médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional n. 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação.
- A BNCC e a Reforma do Ensino Médio fazem parte do projeto de Estado Mínimo de um governo sem legitimidade eleitoral e que é produto do Golpe (CNTE, 2018).

Nesse ponto, destaca-se o público e o privado sempre em debate, com o privado sempre pesando a mão sobre as políticas públicas, em especial, sobre a Educação. Em função dessa mesma data, a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) fez

diversas manifestações, também contrárias às reformas, e publicou em seu site:

No dia 'D' da BNCC do MEC/ Bando Mundial, a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, aplicando o plano de lutas contra o fechamento e privatização do ensino público, aprovado no 38º ENEPe realizado na UNEAL/União dos Palmares, organizou o Dia 'D' de combate à BNCC. Derrubando os muros da Universidade, as atividades consistiram em organizar panfletagens, debates com professores e estudantes secundaristas nas escolas públicas sobre o panfleto da ExNEPe que denuncia mais este crime contra o povo brasileiro, em especial, a juventude. O que essa Base Nacional Comum Curricular representa é uma grande preocupação do governo brasileiro, serviço de potências estrangeiras, principalmente, a norte-americana, com a crise econômica, política e moral que se agrava no país; e, inevitavelmente atacam as amplas massas desde o campo à cidade a resistir e combater em defesa de seus direitos, contra essas classes dominantes moribundas, sanguessugas da nossa força de trabalho (EXNEPE, 2018).

A importância desses textos, entretanto, não reside apenas na lucidez de seu conteúdo, de sua “mensagem”. Assim como, não apenas na importância de um posicionamento de defesa da Educação Pública de qualidade no Brasil, o que se vê de forma bem explícita. Compartilho esses excertos, porque vem a provar a necessidade de ser trabalhada no Ensino Superior, em cursos de formação docente, a questão da identidade docente como profissão, como modo de interferir no mundo, mediada e possibilitada pelas ações de letramento, tais como uso de cartas, notas, manifestos, publicações de matérias em sites, dentre outras, confirmando as ideias de Bazerman, reforçadas por Marcuschi em sua apresentação.

A posição de Bazerman é muito clara ao enfatizar que, no geral, não temos muitos problemas para reconhecer os gêneros como formas textuais típicas com funcionamento típicos [...] Não temos nem mesmo problema para identificar e entender aqueles gêneros que aparecem pela primeira vez à nossa frente, pois eles em geral são extensões de outros preexistentes. Um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica. Isso quer dizer que a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam

como seus enquadres e, mesmo que os gêneros sejam bastante tipificados, eles permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações. Dominar gêneros é agir politicamente (MARCUSCHI, 2005, p. 12).

Esse tipo de geração de documento com teor não exatamente atrelado à determinada “disciplina”, mas de onde se pode reconhecer os estudos adquiridos em aula e em situações de letramento, tem permeado a história da educação no Brasil e pode não se enquadrar exatamente no gênero “escrita acadêmica”, por exemplo, mas é proveniente de acadêmicos, em ambiente de academia, reunidos por um determinado curso.

Desde que o Brasil começou a se constituir como um território, e depois república, afastando-se da perspectiva de agrupamento de nações indígenas, como é sabido, antes da chegada dos colonizadores, a educação brasileira vem tentando traçar seu rumo inspirada em outras nações, em outros documentos, sempre pressionada pela força econômica majoritária, atender as demandas dos mercados, mas paralelo a isso, pela urgência de dar uma esperança de vida às crianças, aos jovens e aos adultos a partir do estudo e de segmentos que percebem uma função maior no ser humano, que não apenas servir ao mercado, tem tentado se emancipar. A manutenção da disciplina de Língua Portuguesa como fixa no currículo dá pistas da importância da busca pela identidade do falar e do escrever. Entretanto, embora esvazie algumas influências externas, tais como as do Português europeu, insere alguns aspectos excludentes para o Português “brasileiro”, como uma possível legitimação escrita dos falares regionais em trabalhos escolares e/ou acadêmicos, por exemplo.

Ao apresentarem a obra “Língua Materna: letramento, variação & ensino” (2002), seus editores fazem um apanhado dos três capítulos/ensaios, que abarcam análises de situações linguísticas e educacionais, no que tange às peculiaridades de língua materna, inclusive situacionalidade nessa competição de poder entre potências econômicas, de cada país estudado pelos três autores: Bagno (Brasil), Stubbs (Grã-Bretanha) e Gagné (Canadá – o caso do Québec francófono) Ao comentarem os pontos comuns destas visões sobre a Escola, chegam

aos seguintes pontos, aqui simplificados: a) a escola precisa se renovar e tratar dos fenômenos da variação linguística – social, regional, etária, profissional, etc.; b) o papel e o lugar da escola são fundamentais para o “ininterrupto e constante letramento dos alunos.” Para esses editores:

Os autores parecem estar convencidos de que é a prática intensa de leitura e da escrita que permitirá que os alunos (a) Apreendam (e aprendam a manejar) as convenções que caracterizam os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade; (b) Se conscientizem da heterogeneidade inerente à sua língua materna (e a qualquer outra língua viva do mundo) e (c) Enriqueçam cada vez mais seu repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, estilísticos etc) (BAGNO, 2002, p.9).

Bagno (2002) abre seu texto, o primeiro dos três, “A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística.” (BAGNO, 2002, p. 13 a 82), revisando as inúmeras incongruências linguísticas que vêm ocorrendo em torno do ensino da Língua nas escolas Fundamental e Média. Para ele, há um descompasso entre os avanços dos estudos nas Academias, tais como o surgimento de novas disciplinas no campo da linguística, como sociolinguística, psicolinguística, linguística de texto, pragmática linguística, análise da conversação, análise do discurso, dentre outras, e o ensino tradicional que fazia foco apenas na gramática da frase, “consideradas apenas em suas dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais” (BAGNO, 2002, p.14).

Segundo Bagno, esse descompasso ainda se mantém na grande maioria das escolas, o que pode desmotivar os egressos de cursos mais atuais de formação de professores ao chegarem ao ambiente de trabalho e encontrarem a pré-história da teoria mantida com unhas e dentes pelos docentes mais antigos. Esse ambiente é agravado ainda mais pela comunidade escolar que tem no seu imaginário que a Língua deve ser “ensinada” dessa forma, na linha da Gramática Normativa.

A transformação da doutrina gramatical tradicional num instrumento ideológico de controle, repressão e exclusão social é que pode explicar essa injusta e injustificada expectativa (cf. Bagno, 2000). Ninguém espera que os professores das outras

disciplinas na escola (história, geografia, física, química, biologia etc.) continuem transmitindo noções que o progresso científico tornou ultrapassados e inoperantes. No entanto, há uma certa cobrança sobre o ensino da língua (cobrança às vezes mais explícita, às vezes mais dissimulada) para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo cujas linhas mestras foram fixadas há mais de dois mil anos, mas são até hoje consideradas dignas de reverência quase religiosa (BAGNO, p. 16).

Clare (2002), em seu artigo “50 anos de Ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)”, traz uma informação importante sobre o fato de a língua ser ensinada a partir da Gramática Normativa. Ao se reportar às diferentes políticas públicas a respeito do Ensino da Língua, relata que, no século XIX, a filosofia grega era a inspiração didática: “a linguagem era usada como expressão de pensamento”. A autora reporta que as novas teorias, que começaram a incluir a “heterogeneidade dialetal”, começam a aparecer só no início do século XX, porém isso não chegou a afetar um ensino voltado à “tradição gramatical” ou à “homogeneidade padronizada”. Para Clare, “À escola, cabia o ensino da gramática normativa.” As literaturas eram suporte para este conteúdo, a escrita. A saber:

A gramática histórica já tinha adquirido, nesse período, nova dimensão, graças ao ensino universitário de língua materna, iniciado em 1939. Tinha como digno representante o filólogo Ismael de Lima Coutinho, que, desde sua obra mais relevante - Gramática histórica (1938) - praticava com rigor o método histórico-comparativo. Por outro lado, a Estilística começava a ocupar um espaço no ensino, com a publicação, em 1952, do livro Contribuição para uma estilística da Língua Portuguesa, de Mattoso Câmara, que enveredava por um caminho até então pouco explorado por nós.

No campo da Linguística, Mattoso Câmara publica, em 1956, o Dicionário de fatos gramaticais, depois Dicionário de filologia e gramática, hoje Dicionário de linguística e gramática, excelente obra de consulta, compreendendo vários verbetes, através dos quais termos gramaticais novos e seus respectivos conceitos eram apresentados (CLARE, 2002, p.1).

Considerando o contexto em que Mattoso Câmara pensava em Linguística, muita coisa acontecia no Brasil Talvez a mais dramática

tenha sido o (possível) suicídio de Getúlio Vargas, em agosto de 1954. Coisas nacionais? Não. Reflexos de uma transformação mundial em termos de política. Vargas, sepultado sob jargões, tais como “ditador” ou “populista”, redefiniu o Estado. Durante seu governo, além da regulação do mercado, introduziu a “promoção do bem-estar” com políticas públicas de educação, saúde, previdência, habitação, além de promover a industrialização do país. Clare (2002), ao comentar como era o Ensino da Língua Portuguesa à época de Câmara e de Vargas, dá conta de que

Nos ensinos primário e secundário, trabalhava-se, ainda, com a antologia, mas a questão do ensino não era resolvida. Cada professor seguia a sua linha. Empregava-se nomenclatura variada. Diante dessa situação, o Ministério da Educação e Cultura incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de compilar termos técnicos, no campo da gramática, que deveriam ser empregados uniformemente em todo o país e, assim, patrocinou a elaboração de um glossário que foi publicado em 1959, sob forma de portaria, com a finalidade de padronizar as referências descritivas sobre a língua, numa tentativa de redimensionamento de estudos, sem privilégio de qualquer doutrina. Tratava-se da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, que se encontra em vigor até os dias atuais, embora submetida a diversas críticas (CLARE, 2002, p.1).

Língua Portuguesa ou “Língua Nacional”? Parece que dizer “nacional” dá uma sensação de unidade, aquela que gostaríamos tanto que existisse, mas que se configura praticamente impossível, pelos aspectos geográficos continentais do Brasil e de sua característica principal, qual seja a multiplicidade cultural. Para Darcy Ribeiro (1995), não existia um Brasil, existiam cinco Brasis: o sertanejo, o crioulo, o caboclo, o caipira e o sulino. Para a Língua de uso no Brasil, a nossa realidade linguística de hoje (2019) existiriam quantos? Quantas tribos, quantas nações, quantos ritmos, quantos sotaques? Segundo Clare (2002), esse tema já era preocupação em 1964,

Nessa fase, destaca-se a conferência realizada por Celso Cunha no MEC, em dezembro de 1964, sobre o tema “O ensino da língua nacional”. Publicada nesse mesmo ano pela Livraria São José, a conferência prima por uma abordagem corajosa: a defesa da unidade da língua, contrária a uma uniformização

arbitrária, dissociada da realidade linguística (CLARE, 2002, p.1).

Em 1971, foi sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71. Nela, a Língua Nacional vem transformada em instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Segundo Clare (2002):

A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser Comunicação e Expressão no que foi considerado 1º segmento do 1º grau (1ª à 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª à 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau (CLARE, 2002, p.1).

Desde a 5692/71, os professores mais conservadores se preocuparam em manter certo padrão, dito culto, na escrita, incluindo redações em provas e exames vestibulares, o que acabava pautando os currículos das Escolas nessa direção. A Lei grafava a Língua Nacional como expressão da cultura brasileira, mas a prática fazia com que ela continuasse sendo moldada nas gramáticas da Língua Portuguesa. Clare (2002) aponta que

O que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época já dissociado da realidade culta corrente. Assim, corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o uso do pronome reto em “entre eu e você”, o emprego do oblíquo em “para mim ver” e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução (CLARE, 2002, p.1).

Esse vai e vem, entre normatização e pragmatismo, dispunha os professores em lados opostos, às vezes. Alguns traziam a Língua para a sala de aula como um começo da afirmação do aluno como um ser contextualizado culturalmente em uma determinada região, descolonizando-o a partir da Língua e da Literatura em Português; outros, como enfadonhas aulas de metalinguagem, submetendo os alunos a inúmeros tipos de violência simbólica: negação de origem étnica, negação de origem de classe social, negação de origem de moradia (rural ou campesina), dentre outras. Essas divisões também acabaram se refletindo no ser professor. Ser professor de Língua Portuguesa, ou ser professor de Língua escrita e oral?

Guedes (2006), ao comentar a crise de identidade do professor de Português, traz uma definição, que poderia ser uma meta, ou uma adjetivação para um tipo de trabalho daqueles descolonizantes.

O objetivo deste livro é oferecer um roteiro para a construção de uma nova identidade para o professor de português, uma identidade que toma como ponto de partida o trabalho emancipatório anticolonialista feito pela literatura brasileira, aqui candidata a conteúdo da aula de português. Orientar seu autor e seus leitores a organizar a relação consigo mesmos e com a realidade social que os cerca foi o mais importante de todos os serviços que a literatura brasileira prestou à causa de nossa cultura e de nossa nacionalidade. A tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção da identidade cultural que vem sendo desempenhado pela literatura brasileira. A qualificação do professor de português para realizá-la não é mais a sua capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que se escreve a literatura brasileira, o instrumento da apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimento a respeito de nossa realidade (GUEDES, 2006, p. 14).

Côrte Vitória (2018), ao comentar sobre a escrita como alfabetização social e acadêmica, faz observações duras sobre a América Latina e sobre o Brasil.

Ya hemos señalado que la escritura nos socializa en la cultura a la que pertenecemos. En ese sentido, resulta evidente que los jóvenes y adultos que llegan a la universidad son fruto de una cultura y una tradición escolares muy particulares de cada país. En los países del contexto latino-americano, como es el caso de Brasil, esta condición histórica es todavía más relevante porque se agrega a situaciones, de partida, muy negativas, o por lo menos, notablemente carentes. La cultura escolar se entremezcla con la situación social y económica de los sujetos (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p.43).²³

23 Já assinalamos que a escrita nos socializa na cultura a que pertencemos. Neste sentido, é claro que os jovens e adultos que chegam à universidade são o resultado de uma cultura e tradição escolar muito particular em cada país. Nos países do contexto latino-americano, como é o caso do Brasil, essa condição histórica é ainda mais relevante porque se soma a situações, a começar por, muito negativas, ou pelo menos, notadamente inexistentes. A cultura escolar está misturada com a situação social e econômica dos sujeitos. (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p. 43) – Tra-

Grande parte dos alunos do Ensino Médio brasileiro estuda no período noturno²⁴. Pela prática, sei que, desses, grande parte estuda e trabalha, tem mesmo vida de “gente grande” e uma das grandes preocupações em relação aos Anos Finais é a evasão, seja para dar mais de si no trabalho, seja por constituição de família, ou de outros inúmeros motivos ligados à questão da pobreza e ou da vulnerabilidade do jovem. Os que ficam – e passam na barreira do ingresso do Ensino Superior – nem sempre são os mais bem qualificados. Além do mais, quem está inserido neste sistema tem observado a fragilidade de formação, em especial a linguística, com que estes estudantes têm chegado à Universidade, para suas exigências de leitura, escrita e produção textuais. Mesmo que aumente o ingresso, o aproveitamento e a profundidade dos conteúdos ficam extremamente afetados. Muitos não conseguem acompanhar as explicações, se apropriar de uma bibliografia científica, encadear períodos, produzir textos coesos e coerentes, tampouco interpretar gráficos. Não estou tratando aqui de preconceito em relação àqueles que estão começando a tomar contato com uma cultura letrada de nível acadêmico. Estou apontando uma constatação dura, sobre o fato das diferentes culturas nas quais os ingressantes na academia estão em contato em seu dia-a-dia, não serem suficientemente preparatórias, vou dizer assim, para o que os espera lá. Embora tragam bagagem cultural de vida, os aspectos linguísticos exigidos nem sempre permitem a esses sujeitos fazerem a ponte tão necessária entre ela e a tecnologia da escrita.

Côrte Vitória (2018) converge sua posição ao que muitos dos educadores da área da Linguística também postulam. A saber:

El problema no es que los sujetos sean analfabetos, sino que son sujetos con escassa autonomía y sometidos a poderes fácticos. Y, en este sentido, tanto la lectura como la escritura adquieren sentidos completarios; no se trata solo de aprender a leer y escribir, sino del esfuerzo por libertarse, por hacerse más autónomo, por ser más capaz de defender sus derechos (CÔRTE

dução automática do Google Tradutor.

24 Ver mais em <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 07 out. 2019.

VITÓRIA, 2018, p. 43).²⁵

Embora suas observações se refiram à alfabetização básica, a autora também estende essa sua reflexão ao contexto universitário.

Cabe incluso suponer que este aprender a *escribir para la vida*, entendido em términos generales, es más aplicable a la educación básica, pero su sentido sigue siendo válido em la universidad, pues una vez en ella, el objetivo formativo es prepararse para otras vidas: la vida profesional y la vida adulta y culta (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p.45)²⁶

Assim também Bagno (2002) faz observações a respeito da educação ministrada na Escola, que estendo para a Universidade, pois, se antes das mudanças no Ensino (PCNs, etc.), a Escola qualificava bem, apenas alguns e outros debandavam; hoje, a Escola qualifica apenas alguns – e pouco – e outros ainda debandam, ou vão em frente aos trambolhões acadêmicos, muitas vezes sem receberem uma educação linguística superior adequada. Estou grifando essa expressão, na linha dos pensamentos de Bagno, que também conversam com os pensamentos de Côrte Vitória.

Apesar de reconhecer que a Educação Linguística começa junto com sua vida, Bagno (2002) se propõe a discutir “uma educação linguística escolar, sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentos metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos.” Segundo o autor, essa educação tem como principais elementos constitutivos:

(i) O desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;

25 O problema não é que os sujeitos são analfabetos, mas que estão sujeitos à sua autonomia e sujeitos a poderes factuais, e, nesse sentido, tanto a leitura quanto a escrita adquirem significados complementares; Não se trata apenas de aprender a ler e escrever, mas do esforço de se libertar, de se tornar mais autônomo, porque você é mais capaz de defender seus direitos. (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p. 43) Tradução automática do Google Tradutor.

26 Pode-se até mesmo presumir que aprender a escrever para a vida, entendido em termos gerais, é mais aplicável à educação básica, mas seu significado ainda é válido na universidade, porque uma vez nele, o objetivo da capacitação é se preparar para outras vidas: a vida profissional e a vida adulta e culta (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p. 45) Tradução automática do Google Tradutor.

- (ii) O conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) A constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação (BAGNO, 2002, p.18).

Acredito que, transpondo esses três tópicos para a Universidade, tenhamos um desenho do que se possa chamar de “Letramento Acadêmico”²⁷, ou uma Educação Linguística superior. Na apresentação do Projeto de Pesquisa “Letramento Acadêmico: práticas de escrita /reescrita sob a perspectiva da linguística sistêmico funcional”, aprovado e contemplado com 1 bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 1 bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), no início de 2018, no âmbito do Grupo de Pesquisa de Linguagens e Culturas Educacionais da UERGS, Coordenado pela prof.^a Dr.^a Luciane Sippert, do qual faço parte, consta uma breve avaliação da situação dos ingressos na UERGS. A saber:

Ao ignorar as discussões teóricas sobre a língua e os processos relacionados à escrita e à reescrita textual, a maioria dos acadêmicos apresentam limitações relacionadas à competência comunicativa. Essas dificuldades podem estar diretamente relacionadas à ênfase gramatical recorrente no ensino de LP, na Educação Básica (cf. ROTTAVA e SIPPERT, 2015), bem como à resistência que os alunos apresentam para reescrever seus textos, como se fosse algo negativo e/ou que não seriam passíveis de adequação ou planejamento (cf. ROTTAVA, 2003; FERREIRA e ARAUJO, 2014). Esta lacuna deixada pela Educação Básica tem como reflexo as dificuldades que os alunos enfrentam durante os processos de leitura e escrita no Ensino Superior especialmente em situações que exijam maiores habilidades linguísticas, como é o caso dos textos dos gêneros próprios deste contexto de cultura: resenhas, resumos, artigos acadêmicos e projetos de pesquisa científica (SIPPERT, 2017).

Ao analisar as produções dos acadêmicos, o Grupo de Pesquisa

27 Retomando o conceito já estabelecido de “Letramento” como o uso social da escrita e “acadêmico” como um adjetivo, como aquilo que se refere à Academia.

da Uergs elenca alguns tipos de textos, bem como formatos de produção de acordo com o contexto cultural do Ensino Superior. Esse tipo de classificação, ou formato esperado, segue uma longa busca por unir os processos formativos específicos – técnicos de cada área do fazer - com a expressão e as formações humanas da área do ser.

Debruçando-se sobre essa questão da produção textual acadêmica, Guedes (2012), docente da UFRGS, ao descrever e analisar uma carta de leitor, o qual ele identifica como P.A.M, coloca-se na tarefa de responder a sua cobrança sobre os professores de português “não estarem nem aí” para os erros gramaticais de seus alunos, dentre outras acusações. Diz o professor:

Este livro, escrito por professores universitários ocupados com a formação de professores de português, tem a seguinte resposta: ao longo dos últimos quinhentos anos não nos ensinaram português. O que fizeram foi nos obrigar a falar português para nos convencerem que nunca seríamos capazes de aprender a falar português. É por causa disso que até hoje ainda estamos tão empenhados na tarefa de inventar uma língua para falar o português (GUEDES, 2012, p.10)

Garcia (1986), ao comentar a questão da eficácia, diz que “aprender a escrever é aprender a pensar.” Também diz que é “ilusão” pensar que conhecer regras gramaticais e suas exceções pode afiançar uma obra escrita. Entretanto, ele aponta alguns tópicos como “indispensáveis”. A saber:

Há evidentemente um mínimo de gramática indispensável (grafia, pontuação, um pouco de morfologia e um pouco de sintaxe), mínimo suficiente para permitir que o estudante adquira certos hábitos de estruturação de frases modestas mas claras, coerentes, objetivas. A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou da sua má concatenação (GARCIA, 1986, p. 291.)

Em 2009, no RS, a Secretária de Estado da Educação, na ocasião, Mariza Abreu, apresentou para a comunidade escolar um Conjunto de “Cadernos” com atividades de todas as chamadas “matérias”, reunidas por área de conhecimento: um para as 5^a e 6^a séries, outro para as 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, um terceiro Caderno para os

alunos do 1º ano e outro para os 2º e 3º anos do ensino médio. As áreas apresentadas seguiram o Referencial Curricular da Secretaria de Estado de Educação, que eram as mesmas do ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos), também considerado como um exame supletivo de ensino fundamental e médio (desde 2002), e do novo ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), ambos do MEC, quais sejam: Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Educação Física e Arte; Matemática; Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; Ciências Humanas: História, Geografia e, no ensino médio, Sociologia e Filosofia. Os professores, por sua vez, receberam os cadernos de suas áreas, com orientações de como fazer uso deles. Essa coleção, embora de extrema qualidade teórica, gerou polêmica entre os docentes, pois a julgaram como “cartilha” e como uma ação invasiva ao trabalho pedagógico do professor. Tomando a área de Linguagens, entretanto, a coleção estava de acordo com o que veio a dizer o Ministério da Educação do Brasil, na BNCC aprovada em 2017:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017, p. 470).

Nessa definição, encontramos muitas ideias teóricas embutidas: quando aborda a autonomia e o protagonismo, podemos lembrar Paulo Freire; “na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias”, a questão da Semiótica – práticas de diferentes linguagens - de Pierce; dentre outras. Todas essas ideias, também, advêm das reflexões de Bakhtin e figuram nos

mais variados livros citados nas referências desses documentos governamentais. Para dar conta disto tudo na Escola, a BNCC sugere integração entre componentes curriculares. A saber:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 473).

A BNCC (BRASIL, 2017) considera que “os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas” no Ensino Médio. Também considera que, nesse período, há uma forte interação social, pois eles “ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter.” Investindo forte nesta questão de “sujeitos” e de “pluralidades”, a BNCC considera que os jovens “Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos.” (BRASIL, 2017, p. 473).

Em termos organizacionais, em relação à Língua Portuguesa, componente obrigatório para os três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a BNCC sugere uma organização para o desenvolvimento das habilidades desse componente. Salienta, então:

Assim sendo, as habilidades desse componente, apresentadas adiante, também serão organizadas, como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social, sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola. Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a

continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p. 477).

Atualizando o tema, no RS, no dia 12 de abril de 2019, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) esteve promovendo formação nas escolas das redes pública e privada com a intenção de construir uma nova proposta de currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).²⁸Essa iniciativa contou com o apoio da UERGS, em colaboração com a Seduc, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/RS) e o Sindicato do Ensino Privado (Sinpe/RS). Segundo dados dos organizadores, o Referencial Curricular Gaúcho foi homologado em 12 de Dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e foi realizado com a contribuição de mais de 120 mil pessoas e a realização de diversas mobilizações durante o ano de 2018. Esse documento embasará os currículos das escolas no RS a partir de 2019 e será utilizado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No que tange às competências a serem desenvolvidas nesses níveis, o documento designa:

As práticas de linguagens contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de promover um ensino que esteja centrado nos Multiletramentos, o que envolve a presença unívoca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita) (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 198).

Ações como as dos acadêmicos de Pedagogia (ExNEPE), manifestações como as das afiliadas da CNTE contra a BNCC são muito fortes e devem ser consideradas como um alerta sério; porém, palavras como as que estão presentes na BNCC, tais como: “campos de atuação social”, “enriquecimento cultural”, “práticas cidadãs”, “trabalho” e “a continuação dos estudos” são palavras que levam a educação brasileira para um futuro de valores humanos melhores, também

28 Para saber mais, clicar em: <<https://www.uergs.rs.gov.br/uergs-participa-de-dia-d-de-formacao-de-professores-em-escolas-de-todo-o-estado>>.

devem ser levadas a sério. De forma prática, para além do Ensino Médio, a pergunta é como fazer isso de fato acontecer também no ambiente universitário? Na UERGS, a disciplina de Produção textual, que permeia todos os cursos de graduação da instituição, traz a seguinte ementa:

Compreensão e interpretação de textos. Fatores de textualidade: gêneros textuais, coesão e coerência. Prática de produção e reescrita de textos informativos e argumentativos. Identificação e aplicação de estratégias de leitura e de produção textual. Prática de redução de informação (UERGS, 2019).

Essa disciplina tem o seguinte objetivo: “Proporcionar ao aluno a instrumentalização básica para aprimorar suas capacidades de produzir e interpretar textos técnicos e científicos na área do curso.” (UERGS, 2019). Essas ações, obviamente, ajudam o acadêmico a escrever um pouco melhor, mas, em termos de letramento, considerando que a disciplina tem 4 créditos apenas e acontece em semestres iniciais (I e II, dependendo do curso) são insuficientes. É necessário que haja um comprometimento de toda a instituição com esse processo de qualificação da expressão. Comprometimento que aparece em muito em Programas como o PIBID e outros que envolvem Ensino, Pesquisa e Extensão. Côrte Vitória (2018), muito poeticamente afirma algo nessa direção.

De todas formas, creo que afortunadamente, hemos superado, la idea que reducía la escritura a una simple combinación de elementos estructurales y de utilización de protocolos formales y hemos avanzado hacia una forma de pensar que entiende la escritura como la capacidad de hacernos mejores do que lo que somos, a través del ejercicio permanente de reflexión que escribir nos impone. [...] Es como si estuviéramos passando a limpo lo que ya estaba dentro de nosotros (CÔRTE VITÓRIA, 2018, p.46).

Assim, considerando a escrita acadêmica como sendo um gênero, ou um conjunto de gêneros; considerando todos os aspectos fundamentais já mencionados, sobre a relevância dos aspectos sócio-culturais do uso da leitura e da escrita - entendidos como letramento – passo a mais um dos estudos que deu suporte à construção do

conceito de Letramento de Percurso – os pré-construídos.

2.4 Os pré-construídos, as modalizações já conhecidas (BRONCKART) e as de Letramento de Percurso

Esse trabalho deve apontar algumas reflexões de Bronckart (2008), quando estabelece sobre o Agir nos Discursos e sua visão “transversal da linguagem”, uma vez que ele utiliza em seus estudos a Filosofia, a Economia, a Sociologia e a Psicologia, ocupando suas principais teorias em relação à interação e aos processos de mediação – estofos dos Letramentos. No que tange ao “agir nos discursos”, dentre as conceituações que destaca, cita a de Schütz e seu esquema abstrato ou purificado para detectar as relações significativas ou “típicas” que organizam as condutas dos atores – *o tipo ideal*.

De acordo com Schütz, essa abordagem deveria, primeiro, desenvolver uma leitura *post hoc* das condutas humanas, considerando-as em seu acabamento finalizado e atribuindo-lhes uma dimensão de racionalidade nas condutas, tais como as vivem os atores; projeção essa, segundo o autor, totalmente justificada, na medida em que cada ator atribui a seu agir um sentido que é radicalmente singular e que, além disso, se modifica no próprio decorrer do agir (BRONCKART, 2008, p.32).

Essa atribuição singular de sentido está muito ligada ao senso de letramento, pois, apesar de estar imerso no ambiente e suas circunstâncias, cada sujeito vai entender-se e expressar-se a partir de si, sempre em movimento. Essa observação de Schütz reforça minha decisão de estudar uma obra publicada. Penso que, embora antes e depois dela seus autores possam ter mudado de opinião, nesse recorte escrito, talvez eu possa apanhá-los em suas singularidades fixadas ali. Bronckart aponta que Schütz entende que há um problema em relação aos meios “para analisar as significações subjetivas construídas pelos atores”, como também, “tentar identificar os mecanismos pelos quais essa primeira camada de sentido se articula com a segunda, socializada” (BRONCKART, 2008, p. 32).

Mais concretamente, Schütz aponta a necessidade de se distinguir entre a ação acabada (à qual se refere Weber) e a ação

em desenvolvimento, que, certamente, tem um sentido inicial (sentido que é visado por um ato de reflexão inicial do ator), mas que pode se modificar em direções *a priori* imprevisíveis, à medida que a ação se desenvolve. Assim, dadas as coerções e resistências do meio, o resultado de uma ação não seria forçosamente o que o agente imaginou no início. (BRONCKART, 2008, p. 32).

Bronckart (2008), procurando ilustrar o agir nos discursos, cita Adam (Teoria da Linguística Textual, à qual Adam acrescenta uma abordagem pragmática), no sentido de como abordar ou analisar as “interações”. Segundo Bronckart, na sua visão de Linguística textual, Adam, apoiado em outros teóricos, vê o “texto” como o “discurso” sem serem consideradas as suas condições de produção; e “discurso”, como um “texto”, consideradas as suas condições de produção. O acréscimo da abordagem pragmática contemplaria o aspecto do sentido do texto que só é dado a partir da interpretação do leitor, a julgar pelas suas pistas de materialidade textual, tais como gêneros e tipos textuais – ou seja – a interação no papel. Bronckart relata que Adam, avançando em seus estudos, acabou por unir as metodologias da Linguística Textual (análise do interior do texto e suas realizações singulares) e a Análise do Discurso que, “por sua vez, faz a descrição das regularidades descendentes que as situações de interação, as línguas e os gêneros impõem aos componentes de textualidade” (ADAM, 1999, p.35 apud BRONCKART, 2008, p. 83).

Ao tentar abarcar a situação de produção textual de cada actante, Bronckart (2008) soma um conjunto de parâmetros que unem a comunicação e a emancipação:

Essa situação pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e um conjunto de parâmetros sociosubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação, sendo que esse tipo de *agir linguageiro* a que corresponderá o texto produzido. Além disso, essa situação inclui também os conhecimentos temáticos que vão ser expressos no texto, tais como estão disponíveis (e organizados em macroestruturas) na memória do actante (BRONCKART, 2008, p. 88).

Posso perceber nessa descrição de Bronckart muitas semelhanças com o que é feito, quando há a descrição de situações de letramento, considerando que o actante estará sempre à mercê de si, do outro e das circunstâncias para seus exercícios de leitura, escrita e interpretações textuais, ou em movimento dentro do âmbito do “Agir languageiro”²⁹.

[...] o “agir languageiro” seria um “texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então, como uma unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro. (BRONCKART, 2008, p. 87).

Ora, se a maior parte dos teóricos e das teóricas que tangenciaram um conceito de letramento apontaram para a “interação” como um ponto fundamental, essas delimitações de discurso e língua e, ou, práticas languageiras e sistema estão totalmente no conjunto desses debates, entretanto, não vou me aprofundar em apontar uma ou outra delimitação como ideal, pois vou ver meu objeto, qual seja, as manifestações dos Pibidianos da UERGS, me apropriando de alguns fragmentos teóricos de um ou de outro, porque creio que dialogam.

2.4.1 As modalizações em Bronckart e uma adaptação para um possível tipo de modalizações: as de Letramento de Percurso

Ainda considerando esse autor, vou ocupar, metodologicamente, outro tipo de reflexão que fez, sobre a “arquitetura textual”. Em seu texto “Gênero, discursos e práticas sociais” (BRONCKART, 2005), o autor faz uma espécie de “manifesto” sobre o Interacionismo Socio-Discursivo. Faz um resgate dos principais pensadores que ajudaram a constituí-lo, tanto pela afirmação, quanto pela negação. Em termos de afirmação, Bronckart (2005, p.44) comenta que a posição interacionista foi defendida por “numerosos autores do princípio do século XX (cf. Bronckart & Friedrich, 1999):” Vygotski; Bühler

29 Segundo Bronckart (2008): Discurso=práticas languageiras x Língua=sistema. Esse conjunto de termos uniria a noção de “agir languageiro” ao invés de “atividade discursiva”.

(1927); Dewey (1910/1985); Dilthey (1925/947); Mead (1934); Plotzer (1928); Spanger (1928); Wallon (1938), dentre outros. O autor atribui uma relevância maior, entretanto, ao trabalho conhecido por muito tempo como sendo de Bahktin e, que em estudos mais atuais, tem sido atribuído à Voloshinov: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/1977). Buscando uma citação síntese, apresenta: “Os signos só emergem em definitivo do processo de interacção³⁰ entre uma consciência individual e uma outra” (VOLOSHINOV, 1997, p.28, apud BRONCKART, 2005, p. 45). Como “manifesto”, o desfile de autores segue em seu texto abordando outros aspectos convergentes e divergentes de seu posicionamento sobre a linguagem. Porém, como esse estudo não é sobre o Intercionismo sócio-discursivo enquanto movimento, mas sim usa suas ferramentas de análise, passo a mencionar o que preciso por aqui, qual seja, o capítulo 3: “Agir geral, agir pela linguagem, texto e discurso” (BRONCKART, 2005, p. 55). O autor começa elencando características do “agir colectivo”. Segundo ele:

Porque é neste quadro que se constroem por um lado o conjunto dos factos sociais, por outro as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Sobre esse ponto, e para terminar, isto equivale a afirmar de um modo geral que *os conhecimentos são o produto da vida, e não o inverso* (BRONCKART, 2005, p. 55).

Essa ideia de “produto da vida, e não o inverso” vem ao encontro do que tenho apresentado como importante na convivência de todos os setores da comunidade da UERGS com a escrita, com atividades coletivas político-pedagógicas e com o espaço dialógico das salas de aula, por exemplo. O Autor distingue dois tipos de agir:

Agir não verbal	Agir verbal
Agir em estruturas de cooperação;	Agir pela linguagem (langagier)
Actividades colectivas – nutrição, defesa, reprodução, etc;	Também é colectivo; Proporciona o “ <i>entendimento</i> ” indispensável à realização das atividades gerais;
Formações sociais	Formações sociolinguísticas ou formações discursivas.

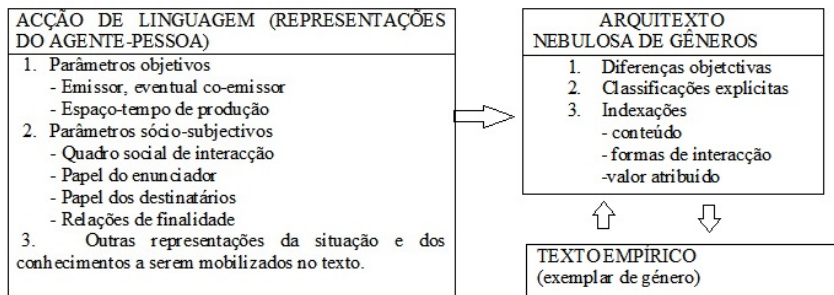
30 Grafia original da publicação utilizada.

Ação (geral)	Ação de linguagem: parte da atividade linguística cuja responsabilidade se encontra imputada (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que se torna assim o agente ou <i>autor</i> .
A realização da soma das duas: ação + linguagem efetua-se no formato de <i>textos</i> .	

Fonte: Bronckart (2005, p. 56-57).

Simplificadas essas assertivas nesse quadro, retiro como citação uma definição de textos que serve a esse estudo, dizendo que são construídos com a mobilização de “recursos (lexicais e sintáticos) de uma dada língua natural” e “os modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua” (BRONCKART, 2005, p. 56). O autor qualifica o texto como *unidade comunicativa*. Abordando os temas: Textualidade e genericidade, indica que o texto existe e que é possível ser analisado. Obviamente, ele possui complexidade (*em relação ao número e À heterogeneidade das suas modalidades de estruturação*), mas, assim como outros estudiosos, Bronckart apresenta um modelo de análise que parte das atividades sociais e, então, daí para as atividades de linguagem, dessas ao texto e aos seus componentes linguísticos. Para todos esses segmentos, o primordial é verificar as escolhas feitas para sua construção, as motivações que fomentaram essa manifestação, as suas circunstâncias. Essas ocupam o capítulo seguinte, que também interessa a esse embasamento teórico: “As condições de produção dos textos”. Nesse, Bronckart comenta sobre os gêneros textuais, explicando que eles nascem integrados à perfis sociais de uso, o que acaba por determinar seu formato, suas estrutura e o resultado desse processo. Importante apresentar o esquema que dá suporte a essas reflexões:

Figura 1 - Reprodução do Esquema 1



Fonte: Bronckart (2005, p. 64)

É nesse sentido que fiz questão de fazer um resgate histórico da constituição da UERGS, da origem das atividades do Pibid, bem como, do lugar de onde olho a produção textual/obra estudada, considerando meu tempo de docência na Instituição e a história de meus letramentos. Como não farei uma análise específica de gênero, nem de tipo de discurso (infraestrutura); nem de coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal), mas de coerência pragmática (compromisso enunciativo – gestão de vozes e modalizações) – Bronckart (2005, p. 66), não vou me aprofundar nos primeiros, mas dar uma visão geral do último tópico, ao qual o autor se refere como “nível mais superficial”. Esse é o dos “*mecanismos da responsabilidade enunciativa e da modalização*”. Essa será o leme no momento dos recortes para o estudo dos modos de dizer a docência, no âmbito do Pibid na obra estudada. Para Bronckart (2005, p. 68):

A modalização serve para explicitar os julgamentos e as avaliações que emanam destas instâncias e se dirigem a certos aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou certos aspectos do próprio processo de semiotização; esta realiza-se por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diversos, que qualificamos como modalidades: tempo do verbo no modo condicional, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, etc. (BRONCKART, 2005, p. 68),

Na 2ª. Edição de sua obra “Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo” (BRONCKART,

2009, p. 131), aponta que “as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, pelo termo **modalização**”. Na sequência, cita os quatro subgrupos com os quais vai trabalhar com o texto exemplo analisado na obra. Segundo o autor, independente do conjunto a que pertençam “as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes”, ao que ele explica que chamará de “modalidades”:

[...] modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que [...]; é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frase. (BRONCKART, 2009, p. 132).

Essa temática é recorrente na obra, mas explicitamente está no capítulo 4 e no 9. Apresento uma retomada de suas falas no capítulo 4, quando cita os quatro subconjuntos: as lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas.

- *as modalizações lógicas*, que consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;
- *as modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- *as modalizações apreciativas*, que traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- *as modalizações pragmáticas*, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). (BRONCKART, 2009, p. 132).

No capítulo 9, Bronckart (2009, p. 335) resgata, da bagagem de outros autores, mais uma modalização, que ele identifica como *modalidades de enunciado*, “isto é, os valores modais associados aos quatro tipos de frases identificáveis na microsyntaxe: frases declarativas, exclamativas, imperativas e interrogativas.” A essa classificação,

Bronckart faz ressalvas e acaba por julgar que “não podem ser pertencentes aos mecanismos de modalização propriamente ditos”. Sua primeira ressalva é a de que “o valor ilocucional de uma frase não é diretamente inferível do tipo sintático a que pertence”, pois mesmo uma frase do tipo declarativo pode trazer uma ordem, ou uma do tipo interrogativo, pode expressar um desejo. A segunda ressalva aponta que os valores ilocucionais e os atos comunicativos semiotizados no texto podem ser infinitos, ilimitados, e que – portanto – os tipos de frase não traduzem marcas de avaliação externa de conteúdo, mas apenas alguns aspectos do conteúdo referencial do texto.

De minha parte, penso que, inovando com um conceito de Letramento, como o de Percurso, devo também tentar fazer uma inovação nas modalizações. Gostaria de fazer um paralelo entre as que foram mencionadas, e um esboço de modalizações que estou pensando em cunhar, que trate dos letramentos especificamente. Como pesquisadora, creio que tenho o direito de criar minha própria forma de ver o objeto, principalmente, pelo volume e pela complexidade de textos que tenho para analisar. Assim, partindo das modalizações já estabelecidas, vou fazer uma adaptação. Não com o intuito de apenas “renomeá-las”, mas, realmente, de criar algo que seja relacionado aos letramentos – com o espírito sócio-cultural dos letramentos, e que eu possa usar para analisar os textos dos Pibidianos da UERGS, mas que, também, se outros pesquisadores virem a usá-las, imediatamente já fique claro que essas expressões são ferramentas que vêm junto com os estudos sobre letramentos, e que não são ferramentas buscadas em outras vertentes.

Quadro 1 - Possíveis modalizações a serem buscadas no âmbito do Letramento de Percurso e suas Expressões Linguísticas: um paralelo com as de Bronckart, para criar algo novo, sem perder a base

Funções modalizadoras – Bronckart (2009).		Possíveis Funções modalizadoras – Letramento de Percurso.	
Lógicas	Julgamentos sobre a verdade das proposições enunciadas	Dialógicas	Revelam interlocuções, vozes, transitar.

Deônticas	Enunciado sob valores sociais, regras.	Intervencionistas	Revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Apreciativas	Julgamento subjetivo: bons, maus...	Viscerais	Revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Pragmáticas	Julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). O agente e suas responsabilidades.	Identitárias	Revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

Fonte: A autora.

Os termos que usados na análise do corpus, portanto, são advindos das funções das possíveis modalizações que irei testar nas minhas análises, sem desfazer, e me reportando, por vezes, aos termos já amplamente divulgados, de Bronckart (2005).

Fazendo uma trajetória pela via da alfabetização ao letramento; da alfabetização e do letramento; do letramento aos letramentos e aos multiletramentos, a visão da escrita vai se ampliando para outras formas de expressão humana, que não apenas o uso do alfabeto – como coisa – mas o uso de um alfabeto “simbólico e de resistência”, no qual o uso do “s” como uma desinência de plural pode significar muito mais do que apenas mais de um, mas uma atitude. O letramento, então, pode auxiliar na interpretação de texto e na qualificação do indivíduo na sua argumentação.

Capítulo 3

LETRAMENTOS – PROCESSOS DE MEDIÇÃO E DE FORMAÇÃO

Tema muito discutido e cada vez mais necessário, o Letramento já possui o seu cabedal de autoras que se pode dizer “clássicas” no Brasil, como Magda Soares e Ângela Kleiman. Outras pensadoras e outros têm se debruçado sobre ele, atualizando-o. Como, a não menos clássica, Leda Verdiani Tfouni, docente da Universidade de São Paulo. Nesse sentido, vou começar com alguns apontamentos de Soares (2009), citada em inúmeras pesquisas, quando buscam uma definição para Letramento:

Sem dúvida, a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia (SOARES, 2009, p. 65-66)

Soares resgatou Paulo Freire (1967, 1970, 1976) como um dos primeiros educadores a ver no “letramento” um poder revolucionário. Segundo essa autora:

Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo

seria o de promoção social (SOARES, 2009, p. 77).

A posição de Paulo Freire está de acordo com o que foi proposto no “Simpósio Internacional para o Letramento” (1975). A chamada “Declaração de Persépolis” associou, ao letramento, ideais como: liberação do homem, pleno desenvolvimento humano, consciência crítica e dialética, empenhedorismo na mudança da sociedade. Essa ênfase na dimensão social fundamenta-se na pragmática, no uso da leitura e da escrita, no seu contexto histórico-social. Não há um único formato de letramento, como todo processo comunicacional, tudo tem de ser estudado caso a caso (SOARES, 2009, p. 78). Talvez, como consequência disso, expressões como “analfabetos funcionais” comecem a ser usadas, para designar uma pessoa sem letramento, mas que domina alguns aspectos da escrita, quase como uma memória visual, como no caso das assinaturas de nomes de pessoas. Soares resgatou aspectos históricos dessa reflexão:

Do ponto de vista histórico e antropológico, é, por exemplo, significativo que a língua inglesa tenha incorporado o termo *illiteracy* (ausência de letramento) muito antes que surgisse o termo *literacy* (letramento); segundo Charnley & Jones (1979), o *Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy* desde 1960, enquanto o termo positivo *literacy* só aparece registrado no final do século 19 (p.8). O surgimento do termo *literacy* nessa época reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Consequentemente, um novo conceito foi criado (SOARES, 2009, p. 79)³¹.

Kleiman (1995) também fez buscas pelo significado da palavra letramento. Em obra inúmeras vezes citada, ressaltou que

A palavra “letramento³²” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem dos sujeitos

31 Datas mantidas de acordo como mencionadas pela autora.

32 Essa nota de rodapé é da autora citada, assim como as observações no final da citação. Pelo que sabemos, o termo “letramento” foi cunhado por Mary Kato, em 1986. (Kato, 1986:7). – Nota da autora. (p. 17)

alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, *versus* outro grupo social sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Ainda que essa posição de “linguagem dos sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos” esteja atualmente em uma compreensão mais avançada³³, considerando esse ponto da reflexão da autora, o letramento poderá ser avaliado tanto sob o aspecto do significante (palavras, sílabas e assim sucessivamente), quanto sob a ótica dos significados em determinada interação discursiva social (como os adultos e as crianças se relacionam com o livro), não necessariamente escrita. Revisitando o tema, Kleiman (2001) aborda também a questão do letramento docente, no que tange à formação do professor. Os dados que usa nesse estudo são resultado “de um projeto de seis anos de duração, de cunho etnográfico” (KLEIMAN, 2001, p.40). Segundo a autora, a discussão dos dados é orientada pelos seguintes pressupostos:

(i) que a microanálise da interação em sala de aula nos permite entender a sala de aula, como o contexto institucional onde as macro relações sociais, os papéis e as normas institucionais são reproduzidas (Bourdieu 1993); (ii) que, ao mesmo tempo, identidades legitimadas pela instituição, como as de professora e aluno, podem ser recriadas e transformadas pelos agentes participantes da interação (Berger e Luckman 1985; Erickson e Schultz 1982; Kleiman 1998); (iii) que ambos têm repercussões no sucesso ou fracasso da aprendizagem. (KLEIMAN,

33 A ideia de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos pode dar a impressão de competição e, assim, acabar tendo um peso pejorativo, mas, pelo contexto da fala da autora, o uso do termo “versus”, não está no sentido de competição e sim de comparação.

2001, p. 41).

Kleiman (2001) se dedicou a entender a formação de alfabetizadoras de adultos, mas, no caso de letramento acadêmico, posso resgatar a imagem que ela cita de professoras³⁴ alfabetizadoras ou “de toda professora, inclusive a de Português” como um “sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever”, dentre outras e que leva para a academia. Diz a autora que, nesse caso, é de lamentar a falta de interesse “das alunas no curso de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações, na leitura”. Cita ainda que muitos estudos sobre a “extração” social da alfabetizadora e sobre o seu letramento, que apontam origens de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade: “não raro a professora ser a primeira alfabetizada da família”. Essas circunstâncias sociais alteram a identidade docente, quando inseridas tardiamente na cultura letrada, pois, “elas não se percebem a si mesmas, nem são percebidas pelos demais (por exemplo, por nós, da academia) como membros legítimos dos grupos letrados”.

A professora apresenta mais alguns argumentos sobre isso, classificando-os quase como um senso comum preconceituoso, mas dando margem de dúvida, pergunta: “O que exatamente pode ser feito?” (KLEIMAN, 2001, p. 41-44). Ela questiona as unidades de medida com que, em geral, são gerados julgamentos em relação às docentes: tipo de literatura que leem; a pouca base cultural letrada familiar, em contrapartida com o entusiasmo e a forma de interação com a leitura, com a escrita e com seus alunos.

Parece preferível ter uma professora que fale com o mesmo entusiasmo de dois autores que não estão na mesma classe quando se aplica o cânone literário do que uma que permaneça em silêncio por causa da insegurança e da suspeita de que sua opinião não corresponde ao cânone. Os alunos da primeira perceberão, por instantes, devido ao seu entusiasmo, a riqueza do mundo da escrita e poderão, talvez, a partir dessa percepção, desenvolver o gosto e apreciação. Os alunos da segunda, nunca expostos a esses instantes de prazer e apreciação, também

34 A autora se refere sempre no gênero feminino: professoras, alfabetizadoras, e assim por diante. Tentei, em alguns momentos, substituir por “docentes”, para incluir o gênero masculino, já que nossa profissão é múltipla em gêneros e transgêneros.

poderão, talvez chegar a apreciar o texto, mas isso será apesar da (em vez de graças à) professora (que os introduziu no mundo da escrita), emudecida e incapaz de comunicar qualquer experiência literária por causa da autocensura. (KLEIMAN, 2001, p. 46-47).

Passando esse cálculo de avaliação docente para a sua pesquisa em especial, Kleiman (2001) cita as perspectivas sob as quais vai abordar o letramento profissional, que ela divide em três dimensões: “[...] na dimensão relativa a capacidade de comunicação oral, à capacidade de compreensão de textos informativos e à capacidade de criar relações interpessoais coerentes com uma pedagogia culturalmente sensível” (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Não vou entrar no mérito dos resultados obtidos com o grupo estudado pela pesquisadora (consta na obra), mas vou levar em consideração essas dimensões que cita, quase que como sinônimas de letramento profissional ou de letramentos (para que caibam todos os possíveis aqui), e as vou acrescentando como dados para que minha definição de Letramento de Percurso se estabeleça. Essas dimensões avaliam uma pessoa para além do seu trabalho, ou de seus planos de aula, ou de seus métodos de ensino, pois ela procura “uma pedagogia culturalmente sensível”.

Ora, para estar culturalmente sensível na docência, é preciso estar sempre em mutação, sempre em adaptação, sempre considerando todas as variáveis, avançando ou recuando de acordo com as circunstâncias, usando uma ferramenta analógica, ou uma ferramenta digital, enfim, uma pedagogia a cada percurso. Assim, ainda que buscasse avaliar as condições de leitura, interpretação e produção textual de seu *corpus*, Kleiman contribuiu com a fundamentação teórica no meu caso, que vê esses elementos como interativos, colaborativos, mas não estanques. A dificuldade em medir algo em constante transformação faz parte das responsabilidades sociais de nossa profissão. Creio que a própria pesquisa transforma o pesquisado; a observação do outro, transforma o observado, os educandos transformam o educador, e assim por diante. O que é interativo é a vida, os encontros e os desencontros, como diria Vinícius. Kleiman (2001), nas considerações finais de seu texto, diz:

São necessários uma perspectiva crítica e programas de formação da professora culturalmente sensíveis para desenvolver práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e sua legitimidade, permitindo-lhe desfrutar dos benefícios do “bom” letramento, aquele que permite melhor entendimento de nosso contexto e maior controle sobre nossas decisões (LANKSHEAR; LAWER 1987apud KLEIMAN, 2001, p. 64).

A autora aponta a necessidade da percepção e da sensibilidade dos formadores de docentes, ou seja, da classe do magistério, para que percebam que os letramentos são para além de uso social da escrita, são uma forma de fortalecimento do profissional como pessoa.

Devemos utilizar o fato de que o letramento da professora é em geral superior àquele do resto da população, para aumentar a confiança da professora na sua capacidade, em vez de contribuir para sua autocensura. Um projeto político que sustente nossos programas de formação e um compromisso ético com a pesquisa crítica podem indicar o caminho para tal realização (KLEIMAN, 2001, p. 64).

Para minha satisfação, como no teatro, a pesquisadora “me dá a deixa” para continuar na busca do que seria um “bom” letramento crítico imerso em um projeto político que o sustente.

3.1 Letramentos como catarse

O próprio significado de Letramento tem a ver com atividades conjuntas. Estender esse significado ao texto, tornar o texto um reflexo do sujeito em ação conjunta com outro sujeito, através da palavra, é uma pauta recorrente na Educação. Assim como, ver o texto como um sujeito, em muito está presente nas discussões sobre escrita e linguagem.

As preocupações de Paulo Freire, no que tange à autonomia do sujeito podem encontrar eco em Kleiman (1995), quando faz uma espécie de descrição de modelo de Letramento que dá autonomia. Porém, na sua fala de 1995, a pesquisadora não se refere exatamente ao sujeito-emissor como autônomo, e sim ao próprio texto. Esse produto não estaria à mercê de seus autores e de suas circunstâncias,

mas ao que se constitui a partir do trabalho intelectual e braçal de seu autor. Para situar a leitura sobre o modelo autônomo:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno no texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação dessa última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação. Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 1995, p. 22.).

Esse modelo autônomo traz de volta o questionamento sobre os modos de dizer, as escolhas vocabulares e, ou, de encadeamento; as escolhas de gêneros e práticas textuais, tanto acadêmicas, quanto de uso de comunicação cotidiana foco desse estudo de caso, não sob o prisma do autor, mas sob o prisma de coisa construída, da matéria que fica pronta, passível de ser observada, dissecada, analisada. Talvez por isso esse exercício nos qualifique tanto. A busca pelas palavras adequadas, a releitura, faz com que também a pessoa que escreve se qualifique. Kleiman (1995) reporta-se a textos de 1982, 84 e 85 para reforçar os aspectos intrínsecos da escrita, nesse aspecto, em contraponto à oralidade. Disse a autora sobre as qualidades intrínsecas da escrita:

Um corolário da tese das consequências cognitivas da aquisição escrita (Ols, 1981, 1984) é a incorporação desse poder transformador de nossas estruturas mentais como atributo intrínseco da escrita. O poder liberador da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um povo, dedique suas

faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores. Ong (1982:33), por exemplo, caracteriza negativamente a fala quando nos diz que ela é restritiva: “nas culturas orais, a restrição das palavras ao sonoro determina não só os modos de expressão, mas também processos mentais” (KLEIMAN, 1995, p. 31).

As ações todas que envolvem leitura e produção textual, portanto, precisam levar em conta que, no caso de um texto, a qualidade do produto depende do conhecimento técnico de sua produção. Há fatores de textualidade que garantem a unicidade e a coerência do discurso, função primeira do autor, que se completa com o ambiente de comunicação, mas que pela forma como tece seu pensamento, facilita ou dificulta essa confluência. Essa tessitura refletirá uma instrumentalização qualificada, ou não. A comunicação tem menos a ver com o teor do que se quer dizer, do que com o “como” se disse.

A reflexão que Kleiman cita, e que reponto a seguir, associa o texto ao seu autor, mas não apenas como algo passivo. O autor transforma o texto e é transformado por ele. O letramento, então, não apenas serviria para comunicar algo, como seria uma espécie de catarse e de amadurecimento pessoal. Kleiman cita Ong (1982, p.82), quando esse pensador aponta que “As tecnologias não são meros auxiliares externos, mas também transformações internas do nosso ser ciente (*consciousness*), e o são muito mais ainda quando elas afetam a palavra.” Para esse autor, com o que concordo, “A escrita aumenta a condição de ser ciente.” (ONG, 1982, p. 82 apud KLEIMAN, 1995, p. 31) e por essa condição ciente ser social e coletiva, mas também abstrata e subjetiva, a função dos letramentos é de socialização e de autoconhecimento, porém, se cada um, como indivíduo se reconhece e se purifica através do pensar-se em linguagem, dialoga estreitamente com o letrar, o que precisa lembrar é que, quando esse processo é manifesto por escrito, o texto, na mão de seu leitor, estará só. Nesse momento, o domínio da técnica da escrita é fundamental.

Kleiman (2010), comentando o letramento escolar, diz que a alfabetização não é contrária ao letramento, ao contrário, é uma prática de letramento. A saber:

A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápiz, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado) (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Ainda sobre a escola e as primeiras letras, a autora faz uma relação entre as estratégias de alfabetização com as estratégias de letramento. De minha parte, associo com o letramento acadêmico³⁵ e acabo julgando que posso estender as suas reflexões para essa seara:

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever; sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos. Enfim, tudo isso (e muito mais) é mobilizado e, de alguma forma atualizado, no trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever, ou seja, nas práticas de letramento visando à alfabetização inicial do aluno. (KLEIMAN, 2010, 379).

Observo que, ao descrever passos importantes das práticas iniciais de letramento/alfabetização, Kleiman já aponta para a solidão do texto, quando estiver nas mãos do leitor. Diz a autora: “atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada;” em nenhum momento, aparece a figura do autor – o centro da aprendizagem são o código e o texto; e na sequência da citação, as representações que emergem do texto: “o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos.” Ou seja, essa postura, quase caminha junto com a da morte do autor, ou da autoria compartilhada.

Tanto a produção, quanto a interpretação estão sujeitas às condições econômicas e sociais de cada um, de cada comunidade.

35 Ver mais via Oliveira (2015), quando citada por mim, em 3.1, p. 89.

Assim, um leitor acaba entendendo de uma obra apenas o que consegue entender com sua bagagem de conhecimento, o que elimina um pouco o poder do autor sobre ela e aumenta a responsabilidade da sociedade na promoção da leitura como emancipação. Obviamente, a emancipação de uns representa o recuo de outros, que precisam das “ignorâncias” (como diz Manoel de Barros, 1993³⁶) para sobreviver. O domínio do simbólico é, em muitas vezes, o domínio do econômico. Bourdieu (1989), com suas considerações sobre “o poder simbólico” acabou lembrando que tudo, ao cabo, se transformou em disputa pelo poder econômico, ideológico e territorial. Há uma disputa pelo “poder simbólico”, que, para esse autor, seria uma espécie de construção da realidade via linguagem. Há uma quebra com o que deveria ser um “conformismo lógico” na representação da realidade, algo como um consenso. Assim, segundo Bourdieu (1989):

Os “sistemas simbólicos”, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante, porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama de *conformismo lógico*³⁷, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p.9).

Talvez por isso os Letramentos - apoiados na discussão dialética da construção social – tenham sido apontados, por alguns, como um enfraquecimento da alfabetização, como um esvaziamento do tempo ocupado com o ensino das letras e das palavras com o conhecimento da realidade e do autoconhecimento. Curiosamente, esse tipo de observação vem de grupos ligados aos setores mais reacionários da sociedade, como o grupo que se aliou ao Projeto Escola Sem Partido

36 “Publicado pela primeira vez em 1993, O livro das ignoranças é um dos mais emblemáticos livros de Manoel de Barros, em que o autor desvenda os caminhos de sua criação poética. Desaprender para retornar ao estado da ignorância, procurando dentro de si a disponibilidade necessária para observar e apreender novamente o mundo, é uma das lições do poeta.” Texto Editora Saraiva. Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/o-livro-das-ignoracas-9325398.html>>.

37 Grifos do autor.

(abordado mais adiante).

A “domesticação” dos dominados, que aprenderiam apenas o código escrito e suas mazelas, é uma forma de violência a que são submetidos, na esperança de que, em sua não situacionalidade como sujeito, continuem a legitimar os dominadores, ou os donos do conhecimento. Bourdieu, ao comentar “as produções simbólicas como instrumentos de dominação”, afirma que

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p.10).

A escola e a universidade ajudariam o testemunho de uma cultura de elite, portanto, dominante fazendo uma escrita “neutra”, que partiria de fora para dentro e não de dentro para fora. Bourdieu aponta que

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 1989, p.11).

Avançando na definição de letramento, letramentos, multi-letramentos, reencontro com Bourdieu o item 2.3. Oliveira (2015), em “Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários”, Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Língua Materna, em seu capítulo 3, cita Terzi (2005) como uma possibilidade de definição para o termo:

Na visão de Terzi (2005), o letramento define-se como um fenômeno social, influenciado pelas condições locais, relativas

aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, sendo que cada comunidade apresenta diferentes padrões ou níveis de letramento, bem como os seus membros. Nesse sentido, vale ressaltar que o letramento apresenta duas dimensões: uma dimensão social – em decorrência dos fatores e convenções sociais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade discursiva, ou dada esfera da atividade humana, o que faz do letramento um conjunto de práticas sociais –; e uma dimensão individual, em virtude da história e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade, o que também determina o tipo de relação que as pessoas vão estabelecer com a escrita. (TERZI (2005) apud OLIVEIRA (2015), p. 120).

Dionísio (2014), ao comentar as multimodalidades e a leitura, utiliza o termo “multiletrar”. O processo de letramento acadêmico, na área da linguagem (arte e técnica), deveria multiletrar e ser multiletrado. Considera, então, que:

[...] multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: “Nosso alfabeto expandiu-se.” (Jean-Claude Carrière, 2010, p.19). Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemos da nossa sociedade multiletrada (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Fazendo uma trajetória pela via do que transcorri da alfabetização ao letramento; da alfabetização e o letramento; do letramento aos letramentos; dos letramentos à convivencialidade; dos letramentos aos multiletramentos, parece-me que a questão da escrita está se ampliando para outras formas de expressão humana, que não apenas o uso do alfabeto – como coisa – mas o uso de um alfabeto “simbólico e de resistência”, no qual o uso do “s” como uma desinência de plural pode significar muito mais do que apenas mais de um, mas uma atitude.

Preciso aqui retomar minha epígrafe, que não é apenas um conjunto de palavras motivadoras para cumprir uma parte do rito da tese.

A saber:

Há momentos em que o protagonismo da categoria aparece com maior destaque. Momentos de inconformismo, gestos de autonomia, experiências criativas, inovadoras e até transgressoras. Afirmções de vários tipos, políticas e pedagógicas. E em vários espaços, nas escolas, nas praças e avenidas. Em confrontos até com tropas de choque, com política salarial e planos de carreira. E também em confrontos com as grades curriculares, a organização dos tempos e do trabalho escolar... A categoria é sujeito de seu fazer-se em múltiplas frentes. Em cada uma afirma-se uns traços ou outros. Acrescenta-se tonalidades novas a um ofício tão perene e sempre reposto, porque vivido e aprendido em tensões sociais diversas. (ARROYO, 2013, p. 137-138).

Tomando termos ligados ao uso social da escrita, como uma atitude de categoria, eu poderia obter: a) *Momentos de inconformismo, gestos de autonomia, experiências criativas, inovadoras e até transgressoras*: cartazes, palavras de ordem, poemas, paródias, textos com demandas, exposições de arte, palavras pintadas no rosto e ou no corpo, outras; b) *Afirmções de vários tipos, políticas e pedagógicas*: manifestos, abaixo assinados, cartas, ofícios, publicações de livros, artigos e entrevistas, produção de jornais de classe e de uso de redes sociais, outras; c) *E também em confrontos com as grades curriculares, a organização dos tempos e do trabalho escolar*: a participação na construção de documentos fundadores, tais como Constituição Federal, BNCC, e outros documentos relativos ao ambiente educativo. Acrescentando a esses termos, o que o próprio autor sugere: (...) *tonalidades novas a um ofício tão perene e sempre reposto, porque vivido e aprendido em tensões sociais diversas*. (ARROYO, 2013), acredito que estou diante de uma declaração manifesta plena em letramento, um Letramento de Percurso, mas também, um letramento que purifica, cura, liberta, limpa, faz uma catarse³⁸.

38 **ca·tar·se** [z] (grego kátharsis, -eós, purificação) - substantivo feminino-

1. [Filosofia] Palavra pela qual Aristóteles designa a “purificação” sentida pelos espectadores durante e após uma representação dramática;
2. [Psicanálise] Método psicanalítico que consiste em trazer à consciência recordações recalçadas;
3. [Psicanálise] Libertação de emoção ou sentimento que sofreu repressão;
4. [Medicina] Evacuação dos intestinos.

“**catarse**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/catarse> [consultado em 12-08-2018].

Resumindo, o texto traz em si todos os reflexos das circunstâncias e influências de seu autor, mas só se concretiza mesmo, a partir da compreensão e da interpretação de seu leitor com suas circunstâncias e sua bagagem cultural – então – alfabetizar via letramento é mais do que uma estratégia de ensino, é inserir o sujeito num mergulho nele e nos outros, é mesmo, promover uma catarse coletiva.

3.2 O letramento de Percurso

Considerando os aspectos mais abordados dos letramentos: a dimensão social e a individual; acrescentando a dimensão instrumental/linguística: os aspectos linguísticos – enquanto significado - e independentes – enquanto significantes (a “coisa escrita” enquanto “matéria”), acrescento mais uma, a dimensão de percurso. A palavra “percurso” (s.m.), segundo o Dicionário³⁹ Priberam, significa: 1. Ato ou efeito de percorrer; 2. Caminho, giro.⁴⁰ Definição essa idêntica a de Aurélio⁴¹; em Michaelis, algo novo surge: 1 Ação ou efeito de percorrer. 2 Espaço percorrido. 3 *Movimento num determinado espaço*. 4 Qualquer itinerário. Etimologia: lat. *percursor*.⁴² O item 3: “movimento num determinado espaço” traz uma ideia mais próxima do que quero definir com letramento de percurso. As outras definições dão a impressão de algo que vai sempre em frente (percorrer) ou algo já realizado (caminho, giro, itinerário).

A carga semântica dessas palavras dá uma ideia de que há um

39 Faço uso do dicionário, na construção teórica desta tese, pois, sendo a pesquisa bibliográfica e de discussão de sentidos e de significados para as palavras, sua base de referência é bem importante para garantir que abordei os possíveis significados usuais na língua, aceitos e catalogados, isolando um ou outro de meu interesse para tal. “O dicionário de língua é o acervo de registro do léxico, dotado de critérios e sistematizações para a catalogação e o acomodamento das entradas e definições que nele estão presentes.” (LISKA, 2015, p.1).

40 “Percurso”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/dlpo/Percurso>>. Acesso em: 25 jan.2018.

41 Ato ou efeito de percorrer.2 - Caminho, giro. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27 Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/percurso>>. Acesso em: 25 Jan. 2018.

42 Percurso. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/percurso/>>. Acessado em 25 jan.2018.

percurso pronto, mapeado, a ser seguido, ou já percorrido. A definição 3 apresenta o espaço como determinado, não o movimento. Na atualidade, o movimento de escrever, o movimento de lecionar, o movimento de alfabetizar e letrar e multiletrar são movimentos diferentes em termos de ato mecânico e em termos de militância. Em alguns casos, é preciso incentivar a escrita, em outros, é melhor não deixar nada escrito. É necessária essa ressalva, porque o magistério está quase tendo de atuar numa espécie de militância na construção de não-poder simbólico. Grafo “não-poder”, porque essa possibilidade de mando sobre tudo e todos tem feito estragos enormes na vida – como um todo.

O não-poder é não poder ultrapassar o limite do “outro”, considerando o “outro” como todos os seres: vivos, não vivos, materiais e imateriais. Com o perdão pelo caráter prescritivo do que vou escrever, respeitando a capacidade de discernimento e de autonomia do meu leitor, creio que todos esses posicionamentos são e devem continuar caminhando junto com o uso e o ensino da linguagem escrita, oral e nas demais modalidades. O transcorrer da educação vai constituir novos simbolismos, ou resgatar alguns que foram se perdendo com a grande força que o capital imprimiu na arte, na mídia de massa, na apropriação dos parlamentos, das democracias e das instituições de ensino. A palavra, ainda que não manifesta, continua sendo a grande força na luta pela vida. Bourdieu avalia as palavras como instrumento de constituição de poder simbólico:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, desse modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.14).

No encerramento do capítulo, as palavras do teórico são formalizadas em algo chamado “capital simbólico”. Diz o autor:

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade

das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. [...] o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível transfigurada e legitimada, das outras formas de poder (BOURDIEU, 1989, p.15).

Toda a forma de poder é traduzida em linguagem. Uma pessoa uniformizada com um tipo de vestimenta, ainda que vista longe, é uma imagem de poder, ou de privação dele; ou assim como uma placa de trânsito, dizendo “Pare!”. São linguagens diferentes da linguagem falada e uma forma coercitiva de dizer que alguém tem o domínio daquele espaço. Quando fala em campos, Bourdieu muito bem alerta que os campos podem estar divididos por cercas farpadas em linguagem. O campo cultural de uns, pode colocar outros em proximidade ou à distância; o campo economicista de uns, pode explorar e vilipendiar outros. Parece-me, portanto, que esse não é o sistema que possa dar suporte ao tipo de formação docente recomendada por Kleiman (2001), em suas considerações finais. Mais um ponto para que se abra diálogo com os letramentos de perfil crítico e com temáticas que digam respeito ao que realmente está se passando com as pessoas: depressão, desemprego, fome, doença, desterro, dentre outros.

Os anos 80 foram difíceis para as identidades, os 90 mais ainda, atualmente, o ano de 2018 assistiu pasmo, em choque, à pós-verdade, consolidada em 2019, como no caso das chamadas *Fake news*⁴³ e suas influências na definição de pleitos eleitorais. Algumas pessoas se colocam diante de outras tantas, em alguns momentos, até de milhares, via tecnologia, e mentem tranquilamente. Sabem que é mentira, sabem que aquele discurso é uma construção de um mundo irreal e o fazem. Há fotos manipuladas em computação gráfica ditando regras de beleza; há interesses absolutamente particulares sendo apresentados como interesses essenciais, como na publicidade. O slogan “porque você merece” parece agora ser o grande empoderador, o grande legitimador, como muitas pesquisas acadêmicas sérias já apontaram. Ainda coerente com a realidade atual, o texto de Bourdieu (1989)

43 *Fake News*: notícias falsas veiculadas como verdades de forma viral. Legitimam pontos de vista, prejudicam pessoas ou grupos, porque são extremamente convincentes.

denuncia a violência contida nas relações de força que se traduzem em dissimulação e transfiguração (eufemização), que concentram seus esforços mais em parecer do que em ser.

Nesse sentido, pode ser função da profissão do magistério instrumentalizar em um autoconhecimento, a uma busca de estratégias individuais de sobrevivência com ética e com firmeza, buscando a difícil aventura de mais ser, do que parecer, sem perder a noção da sobrevivência na coletividade e da responsabilidade com o outro. A disputa por espaço, por preenchimento de necessidades básicas, joga o ser humano numa condição não-humana. Apesar de termos a ilusão da civilidade, o ser humano segue caminhando firme na desconstrução de qualquer sentimento de respeito ao outro, às outras espécies (fauna e flora). Dessa forma, há uma espécie de “conteúdo oculto” a mais, que não os conteúdos que chamamos de transversais. O que deve ser trabalhado – e, em alguns casos – de forma explícita – é a questão real da extinção da espécie humana nesse sistema econômico de rapina e de barbárie no qual estamos inseridos em caráter global, que instiga a competição, a acumulação e o isolamento. Apesar de cada vez mais “conectado”, via digital, o ser humano parece estar cada vez mais “desconectado” via pessoal.

A conexão, então, com uma nova forma de ser no magistério (ou em qualquer outra profissão), não necessariamente deveria ser uma manifestação de “esquerda” ou pela “direita”; ou “contra” ou a “favor”, mas uma opção pelo processo de, ampliada a cosmovisão do letrado, esperar o que pode vir dele que seja novo e que dê uma nova perspectiva para as relações sociais. Um “eu” consciente de que o “nós” precisa daquilo que traz: sua singularidade em humildade, a serviço da vida. O psicanalista Christian Dunker, docente da USP, em entrevista à Ana Beatriz Rosa, do site *huffpostbrasil.com*, publicada em 07 de julho de 2018, ao abordar sobre como a interação nas redes deforma a noção do ‘eu’, comenta essas condições das (im)personalidades:

O que é problemático é a redução artificial do tamanho do mundo, a expansão, igualmente ilusória do tamanho do eu, por exemplo, por meio de modos de criação e de discursos que nos

fazem crer que somos realmente “especiais”, “únicos” e “naturalmente singulares”. Cedo ou tarde o choque com um mundo muito maior ou com um ego, proporcionalmente muito menor, virá, e aí teremos um longo e penoso trabalho de readaptação (DUNKER, 2018, p.1 in HUFFPOSTBRASIL).

O psiquiatra agrega a essa reflexão de “obesidade mórbida” do ego, atitudes que ele identifica como:

- *surtos recorrentes de cólera* (este afeto dos que acham que tem mais poder do que realmente tem, como diziam os estóicos);
- *disposição emulatória* (fazer o outro pensar ou sentir que ele é muito mais do que ele é de fato e do que você realmente pensa que ele é);
- *ressentimento reativo* (diante de um choque de realidade, como por exemplo, fui demitido, orientar-se para a forma, a maneira e os modos como isso foi feito em vez de para o fato ele mesmo);
- *muro da indiferença* (crer que quanto mais indiferente alguém se mostra, mais independente e autônomo esta pessoa é)
- *atitude de síndico* (também conhecida popularmente como «mimimi», ou seja, colocar-se como árbitro do mundo, dos discursos e das atitudes);
- *e a bela alma* (atitude descrita por Hegel daquele que observa o mundo do alto de uma montanha, descreve como ele está caótico e inabitável, mas não percebe que sua própria atitude concorre para manter o mundo e a si mesmo, tal como ele está). (DUNKER, 2018 in HUFFPOSTBRASIL).

De outra área, comentando outro aspecto humano, quais sejam as relações nas redes sociais, para além das salas de aula ou dos ambientes de formação incentivados por ela, Dunker (2018) traz quase as mesmas perguntas da Pesquisa de Kleiman (2010) já citada: a) consulte a balança de sua alma (observe-se); b) verifique se você está fazendo exercícios na direção de deflacioná-la ou inflá-la (verifique a qualidade de suas informações); c) qual é o “alimento” de sua alma (cultura ou imagem)? São questionamentos de um psicanalista, mas podem também ser pauta para cursos de formação de professores, que, além de abordar práticas diversificadas e incentivar uso de múltiplas linguagens, temas diversificados, acompanhando a disseminação de palavras que representam avanços fantásticos, tais como prática pedagógica e interação verbal e escrita; para além da dimensão pedagógica, poderiam despertar dentre os acadêmicos, discussões do

“eu” no mundo atual e, na dimensão política, discutir políticas de trabalho e de programas e políticas públicas – a partir de uma pergunta simples: o que você pensa disso? Seguida de uma sugestão simples: escreva sobre isso.

Os educadores Varela e Alvarez-Uria (1992 p. 68) apontaram, sobre a tal Maquinaria Escolar e sobre o fato de que a “universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão.” A importância da escrita, não somente escrita, mas também leitura, compreensão e produção de sentido é parte fundamental, não apenas para teóricos da área, como exercício prazeroso de intelectualidade, mas para a própria constituição do ser humano – consciente e, ou, inconsciente (Freud diria - sempre inconsciente).

Assim, mais do que professor de escrita (nos mais variados suportes tecnológicos – ou não), o professor deve ser um educador de práticas sociais em todos os âmbitos, na família, na comunidade, na escola, onde for possível, que propicie às pessoas a possibilidade de se colocar, de se manifestar em enunciação. Só assim, em linguagem, a identidade do sujeito irá aflorar e, quem sabe, dessa identidade, uma forma escrita (ou oral) de produção textual, trará em seu registro o que esse indivíduo vai conceber como ideia, como percepção, que vai ser concretizada e socializada a partir de si, repleta desses estilhaços de cultura proporcionados pela mediação efetuada pelas práticas por onde terá passado e às quais terá se submetido e com as quais terá interagido. Esta apropriação lhe dará formação, que, por sua vez, dará origem a novas práticas e novos conhecimentos, os quais talvez possam resolver velhos problemas e proporcionar novas visões de sociedade.

Bourdieu e Wacquant (2015), em texto publicado originalmente em 1998, no “Prefácio: sobre as artimanhas da razão socialista”, comentam sobre estudos particularizados, que acabam por força de sua divulgação massiva, tornando-se quase que “lugares-comuns” filosóficos, sustentados por seminários, colóquios, academias, como se fossem “neutros” e “legitimados”, seria uma espécie de nascimento de uma “teoria”, isso, porém, não significa necessariamente algo aplicável a qualquer circunstância, ou a qualquer ambiente cultural. Ao

abordar o multiculturalismo como um dos exemplos possíveis para suas assertativas, dizem os autores:

Eis o que se passou, por exemplo, com o debate impreciso e inconsciente em torno do “multiculturalismo”, termo que, na Europa, foi utilizado, sobretudo, para designar o pluralismo cultural na esfera cívica, enquanto, nos Estados Unidos, ele remete às sequelas perenes da exclusão dos negros e à crise da mitologia nacional do “sonho americano”, correlacionada ao crescimento generalizado das desigualdades no decorrer das últimas duas décadas. Crise que o vocábulo “multicultural” encobre, confinando-a artificial e exclusivamente ao microcosmo universitário e expressando-a em registro ostensivamente “étnico” quando, afinal, ela tem como principal questão, não o reconhecimento das culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos, mas o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior – na primeira fila das quais figura a universidade – em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado (BOURDIEU; WACQUANT, 2015, p. 19).

Ao citarem “a crise que o vocábulo “multicultural” encobre”, os autores me dão a liberdade de que preciso para a minha disposição de localizar ou criar um termo que condense o modo de ação dos educandos e educadores pibidianos da UERGS, sem que pareça uma negação aos outros, ou um recalque. As palavras são a imagem do simbólico, por isso, minha vontade de unir os mais diversos modelos de letramento no âmbito do termo “percurso”, no percurso todos se entrelaçam de alguma forma. Não há separações de tipo. A multiplicidade está implícita, porque é condição para que a interação social aconteça.

Já usei como ilustração, nessa tese, expressões como letramentos fortes ou fracos; letramentos cidadãos; letramentos acadêmicos, letramentos escolares, letramentos digitais, além do Letramento de Humanidades, ou de afeto – ligado às pessoas com deficiências, que imagino ter inventado, salvo melhor juízo. Porém, não desconheço outros, que vou apresentando na sequência, tais como letramentos dominantes ou vernaculares; letramentos críticos, ou letramentos ideológicos. Creio, contudo, que os termos “crítico” e “ideológico” já vêm estigmatizados e distorcido por sistemas interessados em aliar

“ranços” e “rancores” à luta de resistência ao capital. Como se o letramento estivesse vitimando o capital com uma “crítica” que – em geral - é associada à negatividade, e/ou a uma lavagem cerebral, que é o significado que foi associado pelos movimentos conservadores ao termo “ideológico”. Como se tudo que fosse baseado em uma determinada ideia, servisse para tirar as pessoas de sua normalidade ou do estado “natural” das coisas - que seria o mundo organizado segundo o sistema do capital. O peso dessas palavras nada tem a ver com o que os teóricos escreveram sobre os letramentos, mas é assim que as pessoas que se perfilam com reflexões como “A Escola sem Partido” podem vir a entender quando ouvirem esses termos. Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013), em estudo que avalia os usos sociais da escrita, observando práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras, fizeram um recorte de diversos tipos de letramentos, apresentando-os sob a ótica de seus autores Street (1984; 2003b) e Street e Lefstein (2007). A saber:

[...] Street (1984) propõe o *modelo ideológico de letramento*⁴⁴. Essa vertente pressupõe o *letramento* tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Sob esse ponto de vista, o *letramento* está vinculado ao contexto social em que se inserem os sujeitos. Por meio desse modelo, Street (1984; 2003b) e Street e Lefstein (2007) tomam *letramento* em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 17).

As autoras ainda recuperam o conceito de letramento autônomo, que já mencionei, sob a ótica de Kleiman (1995). Dizem que esse tipo de letramento “considera a escrita em sua imanência, desvinculada de contextos de uso.”, e trazem os conceitos de letramentos dominantes e letramentos locais ou vernaculares. Apontam as pesquisadoras:

No entendimento de Hamilton (2000b) e de Barton e Hamilton

44 Grifo das autoras.

(1998), os *letramentos dominantes*⁴⁵ estão associados a organizações formais, tais como escolas, igrejas, locais de trabalho, comércio, nos quais estão previstos agentes como, por exemplo, professores, especialistas, padres, dentre outros. Já no que tange aos *letramentos vernaculares*, os autores compreendem que são essencialmente aqueles que não são regulamentados ou sistematizados por regras e procedimentos formais de instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida cotidiana (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON 2000 apud EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 18).

Observando as explicações na “ponta do lápis”, pude notar que as classificações de “dominantes” parecem estar distanciadas dos “propósitos da vida cotidiana” – que estariam ligadas aos “vernaculares”. Ora, então, para que servem a Escola, as Igrejas e demais “Instituições”? Servem para uma vida não-cotidiana? Sobre o Letramento Crítico, Jucá, Fukumoto e Rocha (2011), em busca de um significado maior para suas atuações, parecem ter encontrado nesse modelo o que procuravam. Para as autoras:

Vimos a nós mesmas e a nossa busca descrita, por exemplo, nas explicações de Mattos & Valério (2010) segundo as quais, para o Letramento Crítico, o aluno aprende língua “para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”. Transformar-nos e transformar nossas aulas e nossos alunos era o que, afinal, queríamos e o que queremos (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p.123).

Ainda na defesa de sua opção por esse modelo, as autoras declaram:

O Letramento Crítico nos mostra como nós, docentes, podemos ir além da mediação entre culturas, línguas e costumes, pois ensinar uma língua não se resume apenas a ensinar um meio de comunicação ou de expressão. Ensinar uma língua é possibilitar ao aluno que ele enxergue o outro, que ele compreenda o que para ele é diferente, é compreender que as diferenças – e, conseqüentemente a exclusão e o preconceito com o diferente – fazem parte de construções sociais e culturais e que elas podem ser revistas e questionadas (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p.123).

45 Grifos das autoras.

Concluindo, as autoras percebem que o Letramento Crítico consiste num processo interativo, para desenvolver a capacidade crítica não apenas nos alunos, mas nos professores também. Elas se questionam: “Será que estamos preparados para utilizar em nossas aulas uma prática pedagógica voltada a contribuir para a formação de um cidadão crítico?” (JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011, p.125). Quem teria plena certeza e poderia responder com absolutos a essa questão? E, respondida à questão, já não teriam surgido muitas outras?

Por isso, afinal, que optei para usar a expressão Letramento de Percurso, pois ele não põe no centro da ação apenas um sujeito que doutrina, escrevendo de forma persuasiva; ou um sujeito que se sente indiferente e escreve de maneira impessoal; um sujeito que ensina e escreve sempre em formato de verdade; ou um sujeito que educa, escrevendo de forma emancipadora, deixando ao leitor a tarefa de fechar o pensamento; o percurso põe no centro a si mesmo – e todos esses sujeitos: o que doutrina, o indiferente, o que ensina, o que educa e o leitor na mesma caminhada. O sujeito está em movimento dentre outros, e ele – o movimento – o permite em construção, surgindo o texto como resultado de pensamentos coletivos ampliando a ideia de Percurso, de estratégia, para processo: a) estratégia de reconhecimento, análise e absorção dos pré-construídos-histórico-culturais a considerar Bronckart (2008); b) processo que se experencia na ou em mediações (interações) das mais diferentes formas e níveis; Esse refletir que viria expresso em letra e pensamento seria o movimento dos resultados e das reflexões oriundas da pessoa em transformação nas relações sociais em decrescimento e convivencialidade (experiências) surgindo. O autor/os autores/as autoras estariam imersos numa espécie de gangorra de leitura de teoria e de leitura de mundo, uma gangorra entre o *bottom up* e o *top-down*⁴⁶, quase seguindo a recomendação de Kato (1985), de unir esses dois processos de leitura de forma

46 **Processamento descendente** (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. **Processamento ascendente** (bottom –up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói, o significado através da análise e síntese do significado das partes. (KATO, 1985, p. 40).

consciente e ativa de comportamento: “[...] o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementares. [...] é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (KATO, 1985, p.41). No caso do letramento de percurso, o texto teria de levar o leitor a esses movimentos simultaneamente, já que o processo de construção textual efetua um movimento semelhante.

3.2.1 O letramento de Percurso e o discurso e o Bronckart – de novo

Ao abordar os processos de mediação e de formação, para explicar como efetuaram as análises desses tópicos em sua pesquisa⁴⁷, Bronckart (2008), me ajuda a entender esses processos quando diz que são desenvolvidos “para assegurar a transmissão e a re-produção⁴⁸ dos pré-construídos”, e os agrupa em três conjuntos, me conduzindo o olhar em observação mais apurada:

- a) Processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos, desenvolvendo *atividades conjuntas* (ver Bruner 1993) e introduzindo aspectos das normas e dos valores sociais e aspectos dos conhecimentos dos mundos formais, quando lhes fornecem *comentários verbais* sobre essas atividades.
- b) Os processos de educação formal, em sua dimensão didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condição de formação de pessoas).
- c) Os processos de transação social (conferir capítulo 1, (2,4)), que se desenvolvem nas interações cotidianas entre pessoas já

47 BRONCKART (2008) - O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores: obra que faz parte da Coleção Ideias sobre linguagem (Mercado de Letras), e pretende oferecer “a possibilidade de atualização em novas abordagens teóricas e metodológicas, através de obras que permitam ao leitor uma visão transversal da linguagem” – (OS EDITORES); Segundo o autor: “Nossa pesquisa visa à análise das condições de realização de segmentos do agir em situação de trabalho e à análise das produções verbais referentes a esses segmentos de agir. [...] o conjunto central de dados é constituído pelas gravações audiovisuais de sequências de trabalho real, isto é, das condutas verbais e não verbais dos actantes durante a realização de uma tarefa [...]” (BRONCKART, 2008, p.131-132).

48 Grafia do autor.

dotadas de pensamento consciente, nas formas de avaliações (geralmente linguageiras) recíprocas, contribuindo para a manutenção das interações – mesmo com a existência de situações conflituosas – e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos. (BRONCKART, 2008, p. 114).

Acredito que, ao analisar a obra dos “PIBIDianos” da UERGS, utilizando processos desse tipo (a, b e c), pude verificar se as representações de docência que registradas rumam para um desenvolvimento humano num sentido de não-poder, de decrescimento e de pós-construídos via Letramento de Percurso, ou ainda se perfilam com “lugares-comuns” filosóficos, como na crença pré-construída, muito cultivada, de que o “progresso” estará mais adiante.

Os de minha geração acreditaram, no mito do “desenvolvimento”, do “crescimento”. Hoje que estou no meu “mais adiante”, vejo que o de que precisamos é menos “progresso” e mais reflexão sobre como reconstruir o que destruímos na busca desse “eldorado” que nunca foi encontrado e nunca o será, bem como, mais reflexão sobre novos modos de viver, trabalhar, ensinar e aprender. Os estudantes, tanto os bolsistas do PIBID, quanto outros, que estejam imersos nos debates administrativos e de manutenção de políticas públicas para a Educação, vão crescendo – em letramentos - como cidadãos, mas mergulhados no caos – e - porque mergulhados no caos - poderiam ajudar nesse processo necessário, que pode estar abarcado por visões como o “decrescimento”, por exemplo. Não me refiro apenas a ações práticas, mas à criação de novos termos, usos de antigos vocabulários com novos significados, observação de linguagem politicamente correta, novas descobertas.

As teorias do decrescimento se expandem e não deixam de ter sua coerência. Não decrescimento no sentido depreciativo com que é apresentado: “ou se faz hidrelétricas, ou voltamos à luz de velas”. Há alternativas. Quais? Talvez a tarefa dos acadêmicos, docentes, funcionários, comunidade do Ensino Superior, seja a de direcionar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão para procurar respostas novas e não apenas testar ou repassar ideias antigas.

Por eles, e neles, temos mais compromisso com as discussões sobre perspectivas sociofilosóficas de educação universitária, sobre a necessidade da apropriação do debate sobre o “Crescimento” e sobre “Decrescimento”, como uma parte de sua função de mobilização social, unindo a pequena e a grande política. Clémentin e Cheynet (2009), pensadores do “decrescimento”, disseram:

A contestação do crescimento econômico é um fundamento da ecologia política. Não é possível um crescimento infinito num planeta finito. Muito incômoda, pois entra em ruptura radical com o nosso desenvolvimento actual, esta crítica foi rapidamente abandonada por conceitos mais suaves, como o “desenvolvimento sustentável “. (CLÉMENTIN E CHEYNET, 2009.)⁴⁹

Atualizando os debates, Kallis, Demaria e D’Alisa (2016) recuperaram o primeiro uso da palavra “*décroissance*” (de origem francesa), atribuído ao intelectual francês André Gorz, em 1972. Ele questionou o quanto seria necessária uma espécie de “decrescimento da produção material” para o equilíbrio da Terra e o quanto isso poderia influenciar na sobrevivência do sistema capitalista. Houve mais alguns pensadores que o seguiram, mas, anos a seguir, ele defendeu o “decrescimento” sem meias palavras:

A questão não é se abster de consumir cada vez mais, e sim consumir cada vez menos – não há outra maneira de conservarem as reservas disponíveis para as gerações futuras. É disso que trata o realismo ecológico. [...] Hoje em dia, uma falta de realismo já não consiste na defesa de um maior bem estar por meio do decrescimento e da subversão do estilo de vida predominante. A falta de realismo consiste e imaginar que o crescimento econômico ainda possa trazer aumento do bem-estar humano e, de fato, que ainda seja fisicamente possível. (GORZ, 1990 [1977], p. 13 *apud* KALLIS, DEMARIA E D’ALISA, 2016, p. 21-22 - ADAPTADO).

Os autores situam Gorz na primeira fase do debate sobre o decrescimento, quando, segundo eles, “a ênfase estava nos limites

49 Bruno Clémentin e Vincent Cheynet in <<http://odecrescimento.blogspot.com/2009/11/o-que-aprendi-com-demarche-de-lapres.html>>. Acesso em: 07 out. 2019.

dos recursos” (KALLIS, DEMARIA E D’ALISA, 2016, p. 22). Na segunda fase, de 2001 em diante, apontam que a “força motriz foi a crítica à ideia hegemônica de “desenvolvimento sustentável” (Abaixo o desenvolvimento sustentável! Viva o decrescimento convivial! LATOUCHE, 2001) Esse momento foi de união da comunidade mais avançada de discussão do decrescimento, unindo pensadores em torno de ideias como “cidades sem carros, refeições comunais nas ruas, cooperativas de alimentos e campanhas contra a publicidade”. De Paris (2002), onde houve o primeiro grande encontro, a ideia se disseminou e foi evoluindo: na Itália (2004), “decrescita”; na Catalunha e na Espanha (2006), “decreximent e decrecimiento”. Em 2007, aconteceu a formação do coletivo acadêmico Research & Degrowth, na França, começando em Paris (2008) e atingindo Barcelona mais adiante (2010) (KALLIS; DEMARIA; D’ALISA, 2016, p. 22 – 23).

O termo tem seu uso oficial em inglês “degrowth” na conferência de Paris (2002). Como as conferências de Paris e de Barcelona foram um sucesso, outras foram realizadas em Montreal (2011), Veneza (2012) e Leipzig (2014). Essa movimentação resultou em inúmeras publicações, edições especiais de revistas especializadas, colocando o decrescimento como pauta nas Universidades, na imprensa, nos Movimentos de Base.

Para os autores, o termo não tem um significado apenas, pois cada estudioso o adapta e o usa de acordo com sua ciência em especial. Porém, há pontos convergentes, o que eles explicam, quando definem o decrescimento “hoje”, no caso deles, em 2016:

O decrescimento hoje significa, em primeiro lugar, uma crítica ao **crecimento**⁵⁰. Ele faz um chamado à descolonização do debate político em relação ao idioma do economicismo, e à abolição do **crecimento** econômico como objetivo social. Além disso, decrescimento também significa uma direção desejada, na qual as sociedades vão usar menos recursos naturais e se organizar e viver de forma diferente de hoje. “Compartilhamento”, “**simplicidade**”, “**convivencialidade**”, “**cuidado**” e “**recursos comuns**” são significados básicos de como essa sociedade pode ser. (KALLIS; DEMARIA; D’ALISA, 2016, p. 24).

50 Grifos dos autores.

Para eles, os centros de “gravidade desse marco” seriam 1) crítica ao crescimento; 2) crítica ao capitalismo; Também, os autores citam outras duas correntes: 1) crítica ao PIB; 2) crítica à mercantilização, “o processo de conversão em produtos sociais e de serviços e relações socioecológicos em mercadorias com valor monetário.” (KALLIS, DEMARIA E D’ALISA, 2016, p. 24-25). Como construção, e não apenas crítica, os autores dizem que:

[...] o **imaginário** do decrescimento se concentra na economia reprodutiva do cuidado e na recuperação dos antigos **recursos comuns**, bem como na criação de novos. O cuidado em comum é corporificado em novas formas de viver e produzir, como **ecocomunidades** e **cooperativas**, e pode ser apoiado por novas instituições governamentais, como o **compartilhamento de trabalho** ou uma **renda básica e renda máxima**, instituições podem liberar tempo de trabalho remunerado e disponibilizá-lo para atividades não remuneradas, comunitárias e de cuidado. (KALLIS; DEMARIA; D’ALISA, 2016, p.25).

A maneira como os autores procuram delinear essa nova forma de ver a convivência é muito baseada no uso de novas palavras, de novas formas de organizar o dizer – tanto através do alfabeto, quanto da forma gráfica-imagem. Eles as colocam em negrito no livro, como forma de destacar sobre o que pensar. Para ilustrar as palavras-chave da teoria apresentada, utilizam uma espécie de nuvem (p.25) de *tags*, como se vê na linguagem de blogs e sites via web.

Busco esse termo e essa discussão para encerrar a subseção sobre letramento de percurso, no sentido de que concilia diversos conceitos, propostas, ideias concretas de resolver questões vitais do mundo e que vem se desenvolvendo em debate, com uma busca de um vocabulário adequado, para que tenha força e tome forma de organização, usando tecnologias como a escrita e outras.

Nesse sentido, refletindo sobre as diferentes perspectivas de “letramento”, no mundo que se faz necessário hoje, como mais uma etapa para se (re)pensar a produção textual no ambiente acadêmico de formação docente, mas também na sua formação como pessoa e como educador, se faz necessário definir, assim como se fez com o termo “decrescimento”, o termo “letramento” ou “letramentos”.

Capítulo 4

O PIBID NA UERGS: AS AÇÕES, OS SEMINÁRIOS, AS PUBLICAÇÕES E A IDENTIDADE PIBIDIANA

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) teve o início de seus vivenciamentos bem antes de sua abertura oficial, em lei, em 2001⁵¹. Fruto de uma imensa mobilização popular, essa IES uniu pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes níveis de ensino e de diferentes localidades. A motivação toda desses entes foi circundada e expressa nas mais diferentes formas de manifestações do legado escrito e oral: cartazes, panfletos, manifestos, entrevistas em rádios, TVs, palestras. Assim, para além de um letrar acadêmico, foi um letrar de ação acadêmica. Fosse para negar, fosse para legitimar o ambiente universitário, esse perfil de instituição foi fomentado como algo importante, próximo e popular, não erudito e inalcançável. Se “letrado” é o erudito e o “iletrado” pode vir a ser entendido como seu contrário, nas produções pró-UERGS, ambos estavam integrados nas suas práticas sociais: falando, ouvindo discursos, escrevendo, assinando abaixo-assinados, interpretando palavras de ordem, fazendo inscrições para falar, aguardando sua vez, exercendo, portanto, a escuta e o respeito pelo discurso do outro. Assim, mesmo antes de ter salas de aula constituídas de matéria, a UERGS já praticava o letramento e a emancipação. A inserção dessa UERGS, no PIBID, portanto, mais do que necessária, foi uma atitude simbiótica inevitável.

4.1 Programas que podem se tornar instrumentos de (re) construção de realidades – o PIBID

51 Lei de Criação da Uergs n.º 11.646, de 10 de julho de 2001.

O MEC⁵² ofereceu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) “aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.” e a UERGS começou a participar do Programa em agosto de 2011, oportunizando bolsas aos estudantes dos cinco cursos de licenciatura da época: Artes Visuais, Dança, Música, Pedagogia e Teatro. Segundo Dias (2017), no texto de apresentação da obra a ser estudada neste trabalho, além de aproximar os pibidianos e pibidianas das escolas, o Programa cria muitas situações de “repensar do fazer docente, inclusive dentro da própria Universidade.” Para a Pró-Reitora de Ensino da UERGS, a importância desse processo foi tal que “no ano de 2016, a UERGS aprovou seu primeiro Mestrado Profissional em Educação, sendo que o projeto do PIBID serviu de base para a elaboração do mesmo.” Dias (2017) também ressalta a importância dos Seminários, nos quais há interação e troca de aprendizados, com apresentação de trabalhos.

Programas como o PIBID, além de formar para a ação docente, podem auxiliar em uma formação, à qual, doravante, vou chamar de Letramento de Percurso, por ser reflexivo, gestual, oral e escrevente em multimodalidades, já que, em tempos de espetáculos semióticos, a escrita também se reconstrói; ainda, por ser de formação de classe, para além de formação do indivíduo e – especial – por ocorrer em interação, integração, movimentos diferentes, em diferentes sentidos, ângulos e formas – um letramento múltiplo, necessário, dialético e livre. Os multiletramentos⁵³ a que se refere Dionísio (2014, P. 41), ao incluírem o Letramento de Percurso, fortalecem a ação do magistério, que em sua gênese já é uma ação de letramento, incluindo quase todos

52 BRASIL/MEC. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

53 Como uma sugestão de leitura, recomendo a visitação ao site: plataformadoletramento.org.br, mais especificamente, no especial “Das primeiras letras aos multiletramentos: caminhos na história”, a infográfico dos letramentos. Está muito bem mapeado e bastante sustentado teoricamente. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>. Acesso em 17 maio 2019. (Caso a plataforma já tenha sido desativada, acessar em <https://www.cenpec.org.br/>).

os tópicos apontados para o significado da palavra “ação”, tomados como exemplos os registros do dicionário *on line* Priberam:

a-ção | àç | (latim *actio, -onis*) *substantivo feminino*. 1. Ato ou efeito de agir; 2. Tudo o que se faz = Ato, feito, obra; 3. Manifestação de uma força; 4. Operação de um agente; 5. Maneira de atuar. = Atuação, comportamento, desempenho, procedimento; 6. Processo para desenvolver um projeto (ex.: *ação governativa; plano de ação*); 7. Capacidade para agir. = Dinamismo, energia ≠inação, inércia; passividade; 8. Movimento ou atividade para obter determinado resultado; 9. Influência ou efeito sobre algo ou alguém; 10. Atuação de uma força militar. = Combate, luta; 11. Calor, veemência. [...] (PRIBERAM, 2008-2013⁵⁴).

Todas essas ações acima elencadas podem se enquadrar na atuação docente de incentivar a aprendizagem da leitura e da escrita. São descrições para o ato de comprometer-se e mover-se em direção a algo. A escrita, então, não seria um objetivo apenas. No tipo de letramento que aponto, a escrita faz parte das atitudes do fazer docente. É ela que move o ser a olhar para si e para suas práticas, tentando fazer uma síntese de seu percurso, mas também lhe dando instrumentos e consciências para tomar novas decisões, em novas situações, a partir de uma teoria observada e trabalhada por suas percepções, não apenas as que lhes são dadas prontas na Academia.

Quando cito a expressão “militante” sei que a figura do imaginário, plantado pelo sistema vigente, traz a imagem de alguém subalterno, focado em uma teoria isolada, quase como um fanático, um soldado das causas impossíveis. Entretanto, quando uso o termo militante, estou me referindo ao “sujeito revolucionário”, mas não exatamente um sujeito-pessoa-docente. No caso, estou acompanhando a compreensão de Marx, enviada em carta a Wedemeyer, em março de 1852, citada por Magalhães (2015). Esse filósofo, tentando traçar uma gênese para a ideia de “classes” e a concepção de Marx a respeito delas, aponta que: “a classe era o sujeito revolucionário, o agente transformador que poria fim à dominação política burguesa, e a luta, o motor que move as classes em direção à vitória” (MAGALHÃES,

54 “ação”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/dlpo/a%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 25 jan . 201.

2015, p. 19).

A “Sétima lição” sobre Marx, de Magalhães, em “10 lições sobre Marx”, continua discutindo o papel da classe proletária na chamada ditadura do proletariado, e reconhece que o próprio Marx deixou inacabado o quadro de classes sociais, ainda assim, retoma trechos do Manifesto Comunista (1848), no qual Marx e Engles decretavam uma possível queda do capitalismo como fruto da ação de quem lhe dava maior sustentáculo, quais sejam os operários (MAGALHÃES, 2015, p. 97). Esse autor, ao comentar sobre “o trabalhador de uma fábrica de salsichas e um trabalhador de uma fábrica de ensino” (palavras do Manifesto), enquadrando-os, diz que:

Ambos os tipos de “operário” – se podemos nos expressar livremente – integram, dessa forma o conceito de proletariado. Na realidade, o “proletariado” – o grande sujeito revolucionário de Marx – não constitui realmente uma classe. Ele é, antes de qualquer coisa, um conjunto de trabalhadores assalariados, explorados pelo capital que, pela sua atuação específica no mundo da produção, representa o setor mais avançado e progressista da sociedade e, portanto, o segmento com maior possibilidade de produzir as transformações sistêmicas (MAGALHÃES, 2015, p. 99-100).

Estendendo essa reflexão aos docentes, talvez servisse bem. Os professores e professoras comportam-se de forma diferente em suas mais diferentes classificações, sejam profissionais de Escola, de Universidade, de ambientes formais privados ou públicos, de ambientes virtuais ou, ainda, de ambientes alternativos, são trabalhadores com funções “específicas no mundo da produção”, porém, dizer que existe uma “classe” do Magistério, “com possibilidade de produzir transformações sistêmicas” já requer uma avaliação mais apurada de suas ações. A classe do professorado – para tornar-se o grande sujeito revolucionário – talvez ainda esteja muito desunida e, muitas vezes – encontre-se desinformada.

Atualizando as noções de classe, Magalhães passa por pensadores da década de 1970 e chega a 2005, citando Hardt e Negri (2005 apud MAGALHÃES, 2015, p. 103) que apontam a “multidão” como o novo sujeito revolucionário. Diz Magalhães:

O sujeito revolucionário dos tempos pós-modernos é o reflexo tardio do proletariado marxiano; o conjunto de trabalhadores assalariados e explorados pelo capital consubstanciados numa categoria. Era o que importava para Marx e o que ele entendia por proletariado: o portador de uma nova sociedade e não apenas a transformação social com o concurso de uma única classe (MAGALHÃES, 2015, p. 104).

Esse autor, ao apresentar a atualidade do pensamento marxista quanto ao “sujeito revolucionário”, me ajudou a unir algumas pontas dos quadros de minha rede: o Docente; o Acadêmico; os Programas de Estado; os Letramentos; a Escola; a Educação Superior; o Capital; A Mídia de Massa e a Sociedade – no Percurso da Docência.

Considerando, então, o Letramento de Percurso como uma ação de formação de docentes por docentes, portanto de “classe” para “classe”, ou, como resgata Magalhães, um Letramento de “Multidão” para “Multidão”, a posição do educador em ação de despertar e instrumentalizar o uso da escrita (leitura, interpretação e de produção textual) tem uma responsabilidade imensa, qual seja quebrar paradigmas de opressão, a partir do reconhecimento de sua posição dentre os pré-construídos; e abrir as sociedades para novas possibilidades de sistema, ainda que não lhe seja totalmente claro que pode fazer, tanto interagindo com os seus educandos em reflexões biopsicossociais, quanto levando a eles maneiras adequadas para ensinar a construção de um enunciado com qualidade, seja por meio da escrita, da música, do teatro, da dança, dentre outras manifestações. Criar possibilidades e dar esperança de que o conhecimento pode tirar o peso das populações de docentes - formados ou em formação - do verbete “massa” e oferecer-lhes a hipótese de tornarem-se “sujeitos revolucionários”, dentro de suas próprias soluções, através de um letramento de percurso.

Nogueira (2017), ao contribuir com o verbete “ação”, dentre outros utilizados e conceituados por Bourdieu em seu vocabulário, contribui também com essa reflexão sobre classe. Diz:

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa. Eles agem como membros de uma classe, mesmo quando não possuem consciência disso;

exercem o poder e a dominação econômica (e, sobretudo, simbólica), frequentemente, de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica, são incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte de sua própria natureza. A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e/ou de dominação, mas, principalmente, porque essas marcas se tornaram parte constitutiva de sua corporeidade de sua subjetividade. (NOGUEIRA, 2017, In CATANI et. al. (2017, p. 25).

Num mundo em que a grande mídia dita preferências e forma opiniões, a função do Ensino Superior, ao formar professores, é proporcionar uma experiência diferente, para que dentro de sua subjetividade, possa haver uma dialética. Essa posição docente, a partir da década de 1990, aproximadamente, veio se delineando e aprofundando. Por isso, a superestrutura do poder vigente não aceitou a interferência nos seus planos de dominação e reagiu, tentando aprovar o PROJETO DE LEI nº 867, em 2015, que ficou conhecido como “Programa Escola sem Partido”. Na sua justificação, inclusive, o próprio Projeto reconhece alguns aspectos de avanço na educação, mas os coloca como algo negativo:

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos: “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –,

entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015.)

Observando a escolha vocabular do deputado, é possível apontar que quem está tentando manter uma postura partidária ou moral entre as escolas é ele: “contaminação político-ideológica” – a palavra “contaminação” significa algo como transmissão de germes nocivos ou de doença infecciosa; infecção por contato, ou seja, ideias diferentes do postulante constituem-se numa doença; “todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos.” Calculando: 2015 menos 30 anos = 1985, ou seja, ainda tempos de chumbo no Brasil, vencidos pela Constituição de 1988 e, em termos de ensino de linguagem, pelo menos, pela LDB/1996. A saber:

A LDB nº 9394, de 20/12/1996, estabelece, em seu Art.36, que a língua portuguesa será encarada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando, assim, todas as modalidades expressivas, sem encará-las de forma privilegiada ou não. Os ensinos de 1º e 2º graus passam, respectivamente, a ensinos fundamental e médio (CLARE, 2002, p.1⁵⁵)

Em resposta Projeto de Lei nº 867/2015, a chamada FRENTE GAÚCHA ESCOLA SEM MORDAÇA, composta por “entidades representativas de educadores e educadoras, estudantes, comunidade escolar, profissionais atuantes na cultura, na pesquisa, na comunicação, no direito, em ações comunitárias”, e mais, “por movimentos sociais” lançou um manifesto, em que resgata esses avanços:

A Frente considera fundamental o processo de escolarização da população brasileira, intensificado a partir da democratização do país, e posiciona-se em defesa das conquistas dos movimentos sociais inscritas na Constituição Federal de 1988 e na legislação subsequente, e que visam reparar um processo histórico socialmente excludente, bem como prevenir a violação

55 CiFEFiL - Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Maiores informações sobre o CiFEFiL, ver em: <http://www.filologia.org.br/filologo/pub_filologo37.html>. Acesso em: 07 out. 2019.

aos direitos humanos (FRENTE GAÚCHA ESCOLA SEM MORDAÇA, 2016).

No mesmo manifesto, a Frente retoma a legislação mencionada:

A Frente defende a manutenção e o respeito à Constituição Federal, que em seu Art. 5º garante a liberdade de expressão e no Art. 206 estabelece, dentre outros, os seguintes princípios para a Educação no país: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Defende-se também o cumprimento integral do Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (FRENTE GAÚCHA ESCOLA SEM MORDAÇA, 2016).

Considerando essa legislação e os conceitos de letramento, não é possível imaginar um educador que não se comunique dialeticamente (o que não quer dizer “partidariamente”) na hora de trabalhar os usos da palavra escrita. Aquisição e domínio do alfabeto, aquisição de cultura, consequência social e civilização, palavras fortes ligadas às ações que envolvem a cultura escrita. Talvez fosse mais adequado escrever “culturas escritas”, tratando-se de descrever aspectos de letramentos. Tfouni, Pereira e Assolini (2018) fazem uma retomada de diferentes publicações de Tfouni, nas quais tenta delimitar uma espécie de conceito para letramento. Ao cabo, chegam a esse ponto

A questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela se torna muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular), além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade. (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 18).

No caso do Brasil, como poder desconsiderar uma memória

que está repleta dos reflexos dos primeiros momentos de ocupação estrangeira, 1500, e a sequência de erros e acertos administrativos que a sucederam, governos após governos, que forçaram uma “aquisição de cultura letrada”, nem sempre civilizatória, se for levar o conceito da palavra ao “pé da letra”: “civilização: resultado dos progressos da humanidade em sua evolução social e intelectual” (PRIBERAM, 2008-2013.). Em muitos casos, a imposição da escrita em determinada língua oficial de um colonizador, por exemplo, massacrou em muito a evolução social e intelectual dos colonizados.

Nesse sentido, a Frente Gaúcha também se posicionou politicamente contra o uso de legislação para coibir a possibilidade de haver pluralidade de pensamento, tanto ideológico quanto didático. Como se pode imaginar um educador trabalhando uma produção textual sem abordar tópicos da realidade do aluno, em especial, da realidade brasileira? Diante disso,

A Frente Gaúcha Escola sem Mordança adere à luta da Frente Nacional Escola sem Mordança, que repudia e solicita o arquivamento de projetos de lei no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, protocolados por defensores do Movimento Escola sem Partido: Projeto de Lei nº 7.180/2014 (e demais projetos a ele pensados) e do Projeto de Lei do Senado nº 193/2016; Projeto de Lei nº 1.411/2015, que tipifica assédio ideológico. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a Frente Gaúcha Escola sem Mordança solicita o arquivamento do Projeto de Lei nº 190/2015, que representa no Estado o programa Escola sem Partido; solicita também o arquivamento dos projetos municipais correlatos (FRENTE GAÚCHA ESCOLA SEM MORDANÇA, 2016).

Essa tentativa de censura legitimada da palavra oral e escrita, pela palavra escrita, passou-se também pelo controle ou a extinção de determinados projetos que, pela sua essência, levavam os alunos ao estudo *in loco* de “desigualdades socioeconômicas, sustentabilidade socioambiental, violações dos direitos humanos, tais como as discriminações e violências étnico-raciais e de gênero”, temas mencionados como tabu por muitos dos partidários da ideia da Escola sem Partido.

Nessa linha, o Manifesto declara:

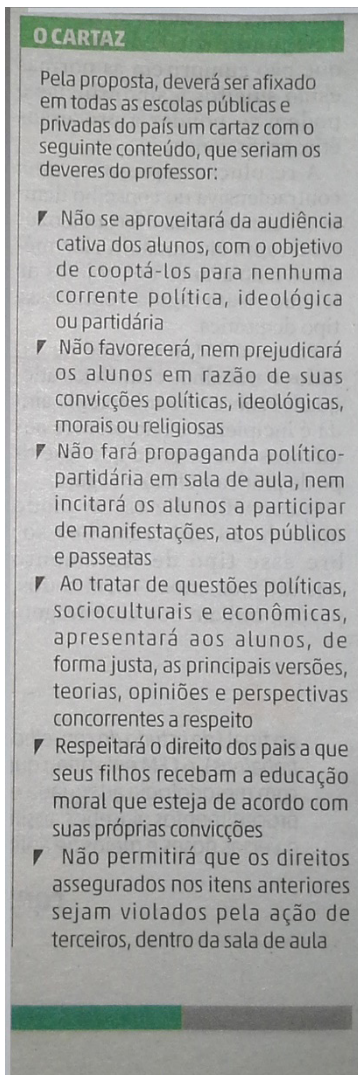
- a consolidação de processos educacionais democráticos que

incluem:

- a liberdade de expressão dos professores, dos servidores e dos estudantes no ambiente escolar e no espaço público;
- o estudo de temas relacionados às desigualdades socioeconômicas, à sustentabilidade socioambiental e às violações dos direitos humanos, tais como as discriminações e violências étnico-raciais e de gênero;
- a implantação e a ampliação de políticas de ações afirmativas para a promoção da equidade étnico-racial e de gênero nas instituições de ensino e na sociedade;
- o oferecimento de matérias científicas associadas à saúde sexual e reprodutiva, bem como à evolução biológica, de forma a promover o conhecimento necessário à sustentabilidade socioambiental e à transformação de uma realidade desigual, injusta e excludente;
- uma escola pública, gratuita e laica, bem equipada e com equipe profissional capaz de promover o desenvolvimento pleno dos educandos, aprendizagens, acesso ao patrimônio científico-cultural e tecnológico, bem como o exercício pleno da cidadania;
- a constituição de ambiente de respeito mútuo e de promoção de relações interpessoais de confiança visando a saúde nas instituições educacionais;
- a gestão democrática das instituições de ensino por meio de eleição das equipes diretivas pelas comunidades de professores, servidores, estudantes e seus responsáveis (FRENTE GAÚCHA ESCOLA SEM MORDAÇA, 2016.).

A Editoria sobre Educação do Jornal Zero Hora (Rede Brasil Sul de Comunicações - RBS, 11/07/2018) relatou que a Comissão Especial (que analisava, à época, o Projeto de Lei da chamada Escola Sem Partido (PL 7180/14) discutiu tópicos como um cartaz a ser colado nas salas de aula, com seis deveres dos professores, junto com a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), proibindo disciplinas com conteúdo de “gênero” ou “orientação sexual”.

Figura 2 - Reprodução de fragmento da página 28 do Jornal ZH



Fonte: RBS, 11 jul. 2018

É interessante observar que, dos seis “mandamentos”, quatro começam com a palavra “não” e os verbos agregados a essa ordem negativa trazem conteúdos pejorativos; os que restam são afirmativos,

mas, também, de cunho pejorativo: 1) “não se aproveitará”; (não) “cooptará”; 2) “não favorecerá”; “não prejudicará”; 3) “não propagandeará”; “não incitará”; 4) “apresentará de forma justa”; 5) “respeitará”; 6) “não permitirá terceiros.”

Lembrando que as leis normalmente surgem para “proteger” a algum determinado interesse comum, ameaçado por alguém que não está preocupado com isso, temos, então, um Estado perfeito, com educação perfeita, com o modelo de formação adequado para uma sociedade que está dando certo, disciplinando a ação de entes da seguinte ordem: (1) aproveitadores, (2) maldosos, (3) abusadores, (4) injustos, (5) desrespeitosos; (6) permissivos. Aceitar esse tipo de “cartaz”, que simboliza talvez a materialização do pensamento dessa nova geração de velhos pensamentos conservadores, é, no mínimo, aceitar que há um sujeito que sabe tudo e um sujeito que não sabe nada, preceito contrário a qualquer noção básica de educação. O que percebo, por trás dessa vontade de controlar tudo, é vontade de desmontar a estrutura do conhecimento, desqualificando e desestruturando a sua composição, gerando desconfiança entre os elos do processo e promovendo a violência. Junto com essa ideia de desvalorização do professor, em paralelo, caminha a ideia do *homeschooling*, ou seja, se não for possível “quebrar a espinha” da escola, a ideia é tirar a criança dela. Algo como: “se eu não concordo com a lei, essa lei não me serve.”

Agência Câmara Notícias publicou, sob o título de “Divergências impedem votação do parecer sobre a “Escola Sem Partido”⁵⁶, no dia 12 de Julho de 2018, uma retomada dos acontecimentos que impediram a votação. Diz a nota:

A comissão especial encarregada de analisar o Projeto de Lei 7180/14, do deputado Erivelton Santana (Patri-BA), que estabelece a chamada Escola Sem Partido, não conseguiu votar na quarta-feira (11) o parecer do deputado Flavinho (PSC-SP). Depois de três horas de discussões entre críticos e apoiadores da proposta, o colegiado precisou encerrar a reunião por causa do início da sessão do Congresso Nacional, às 19h40 (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2018).

56 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/560313-DIVERGENCIAS-IMPEDEM-VOTACAO-DO-PARECER-SOBRE-A-%E2%80%99CESCOLA-SEM-PARTIDO%E2%80%9D.html>>.

Segundo a Agência, houve trocas de ofensas entre manifestantes favoráveis e contrários ao projeto, o que demonstra que os educadores não estão sozinhos da discordância. A saber:

Na avaliação da deputada Erika Kokay (PT-DF), o projeto da Escola sem Partido faz parte do processo de ruptura democrática do País. “Esta proposta é um desrespeito aos educadores e representa a negação do outro, a lógica fascista de tentar transformar a educação numa expressão de pensamento único”, argumentou. [...] A deputada Maria do Rosário (PT-RS) disse que a proposta incentiva o ódio nas escolas. “Quem defende este projeto é contra a educação e a liberdade”, afirmou. Já o deputado Lincoln Portela (PR-MG) disse que o projeto é uma resposta a tentativas de “amordaçar os cristãos que estão sendo vilipendiados nas escolas” (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2018).

Segundo reportagem de Mariana Tokarnia⁵⁷, da Agência Brasil, no final do ano de 2018, em 11 de dezembro, o Projeto de Lei da chamada Escola Sem Partido (PL 7180/14) foi arquivado com a promessa de voltar em 2019. Ao que parece, para evitar uma derrota, os deputados favoráveis ao Projeto boicotaram as sessões da Comissão, na esperança de que, fazendo uma votação maior para 2019, dentre os partidários da ideia, a aprovação viesse com mais folga. Tokarnia (2018) aponta que o presidente da comissão especial do “Escola sem Partido”, deputado Marcos Rogério (DEM-RO) atendeu a apelos para o arquivamento. A saber:

Segundo o presidente da comissão, a tendência no ano que vem é que o projeto seja endurecido e que haja previsão de punição para os professores, o que não estava previsto no texto que seria votado pela comissão. Apesar de não ter conseguido votar o PL, o presidente da comissão considera que o debate foi levado para a sociedade e que isso é uma “grande vitória”. (TOKARNIA, 2018, p.1).

Em 2018, quando li essa reportagem, em especial o fragmento: “a tendência no ano que vem é que o projeto seja endurecido e que

57 Disponível em: disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/escola-sem-partido-fica-para-o-proximo-ano>>. Acesso em: 07 out. 2019.

haja previsão de punição para os professores”, minha tese de doutorado pareceu esvaziada. Fiquei impactada por dias, sem saber que direção tomar, pensando que, tudo o que eu estava escrevendo poderia levar os PIBIDianos para uma punição, por exemplo, por trabalharem temas que – erroneamente – são considerados de “vermelhos” – por segmentos que apoiam o Escola Sem Partido, tais como discussões sobre direitos humanos, gênero, defesa do meio ambiente, aquecimento global, dentre outros. Esses pensamentos, que liquidam com tudo o que fizemos no século XX e início do século XXI, vão isolando os conhecimentos humanos e de evolução numa cela, como se fossem prejudiciais aos seus principais interessados. A ideia de “punir” os professores, além de desqualificá-los como agente de transformação, causa feridas pela desvalorização da pessoa, isolando o conhecimento teórico, filosófico numa bolha de inutilidades, e o colocando como algo que não serve para “ganhar dinheiro” ou para o “progresso”.

Para uma educação de objetivo estritamente economicista, os conhecimentos práticos e funcionais são mais fáceis de ser adquiridos, pois não precisam de reflexões de ordem teleológica. É a forma de a cultura dominante excluir mais pessoas de espaços onde podem começar a entender essas dimensões de classe e de incluir mais pessoas na classe dominada, carente de emancipação, num processo de “desmobilização”. Bourdieu (1989) diz:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p.10).

A desconstrução da ideia da função do educador, aviltando seu salário, seu direito de se manifestar livremente sobre os mais diversos temas em sala de aula, por exemplo, são uma ponta do iceberg da violência simbólica que a militância deve derrubar com um letramento de percurso. Ao fazer um resgate histórico do uso da maquinaria escolar pelas classes dominantes, Souza (2017) volta à Era Vargas. Para

melhor situar os fatos:

Boa parte dos tenentes subiu ao poder com Vargas e ameaçava construir uma hegemonia não só política, mas também uma hegemonia cultural duradoura por oposição ao mandonismo privatista dos proprietários. Os novos tempos exigiam mudança na forma de dominação elitista da violência física das terras aumentadas por assassinatos e das eleições fraudadas para a violência simbólica da criação de uma nova hegemonia de classe. A violência simbólica significa a construção de uma nova concepção de sociedade adequada aos interesses dos proprietários. A reprodução da dominação econômica passa a exigir mais que a mera coação física, que se torna crescentemente ilegítima se aplicada aos “homens de bem”, como a classe média se percebia. Passava a ser necessário, percebia-se, ganhar o coração e as mentes das pessoas de bem, a classe média que se constituía, e contra a qual não se podia usar o chicote usado sem percalços contra os mais pobres. Esse é o contexto da criação da grande imprensa, das grandes universidades, do mercado editorial e do nascimento de uma esfera pública mais ampliada entre nós. Embora essas instituições já existissem no século XIX em caráter incipiente e circunscrito às elites, vai ser a partir dos anos 1920 e 1930 que uma esfera pública burguesa, tendo a classe média como público consumidor principal, vai passar a existir e influenciar a vida social, política e cultural do país (SOUZA, 2017, p. 66-67).

Essa é a possibilidade de construção de novos conhecimentos por novas gerações de pensadores, que, por estarem imersos em seu tempo, seja nas problemáticas, seja nas soluções e inovações tecnológicas, são os mais indicados para fazê-la. É *mister*, pois, considerando que o sistema econômico atual é um dos principais responsáveis pela maior parte dos conhecimentos urgentes a serem produzidos, em especial, no que tange ao uso dos “recursos comuns”⁵⁸, seria bem mais instigante incentivar os principais debates em sala de aula, e não evitá-los. O princípio de negação faz parte da construção da personalidade. Os alunos e alunas têm o direito de conviver com o contraditório, seja na escola seja em outros ambientes. Impedir que a escola reproduza

58 Sugiro ao leitor apropriar-se dos debates em torno de HARDIN, G. *The Tragedy of the Commons*. Science, v. 162, 1968; e aprofundados por OSTROM, E. *Governing the Commons: the evolution of institutions for collective action*. UK, Cambridge University Press, 2003.

as questões familiares, legitimando-as, ou rejeitando-as, impedir que os pensamentos comuns sejam reiterados ou desconstruídos, vai além de simplesmente cercar os docentes em sua atuação pedagógica, significa quebrar um passo importante da construção da personalidade de cada um, bem como da construção de uma nova geração em seu papel principal, qual seja, pensar o próprio mundo, legitimá-lo, ou rejeitá-lo, ou ainda, sentir-se com condições de interferir nele. O ambiente educacional, como um todo, é o laboratório do porvir, logo, vivo e necessário em dialética.

Berger e Luckmann (2012), ao discutirem a “construção da realidade”, elaborando um Tratado de sociologia do conhecimento, refletem sobre “os papéis” na sociedade, como realidade objetiva e dizem que “o ator identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivada, mas reestabelece a distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre sua conduta” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 99). Seguem os autores:

As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio de papéis. [...] *Toda* a conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização. [...] A concordância e a não concordância com os papéis padrões socialmente definidos deixa de ser ótima, embora evidentemente a severidade das ações possa variar de um caso para outro. Os papéis *representam*⁵⁹ a ordem institucional (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 100).

Ora, se há um consenso de que as Instituições tendem a decair e entrar em flâncias se não entram em processo de transformação, acompanhando o movimento de suas populações, os papéis tendem a mudar como um todo; assim, os ambientes de debate têm como principal tarefa reorganizar os papéis existentes e propor novos e isso envolve disputas, cooperações, inovações e descartes em termos de conhecimento, uma vez que trazem em si duas perspectivas: a de ordem institucional e a de segmento, pois “transporta consigo um apêndice socialmente definido de conhecimentos.” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 101). Essa análise dos papéis traz muita relação com as

59 Grifos dos autores.

definições mais repetidas de Letramento, das quais muitas já foram citadas, ou seja, a importância de considerar o ambiente, o indivíduo, a sua história e as histórias nas quais ele se soma, como um só – indissociável – enquanto conhecimento seu e enquanto mediação dentre esse e os outros.

A análise dos papéis tem particular importância para a sociologia do conhecimento porque revela as mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos. [...] As duas análises só podem ser efetuadas juntas somente se indagarmos dos modos pelos quais o indivíduo, em sua atividade social total, se relaciona com a coletividade em questão (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 105-106).

Assim, feitas todas essas considerações, resolvi me manter mobilizada, resolvi manter o tema de minha tese e – portanto - incluir nas discussões da Educação brasileira o Letramento de Percurso, pois reflete a formação do docente na área da resistência no sentido amplo, considerando esses aspectos mediados via escrita (e seus desmembramentos), considerando os teóricos de letramentos, que, em geral, colocam palavras “de ordem” tais como atuar com práticas de escrita (e seus processos) de forma agregada: social e culturalmente ambientada. Essa resistência vai para além de indivíduos, ou de classes, vai contra as tentativas de apagamento da transformação social que não pode mais esperar, como as que a Educação enfrentou em 2015, com o projeto de lei Escola sem Partido⁶⁰ - que ainda paira sobre nós e que vai silenciar os únicos que podem vislumbrar uma saída para o *status quo* de nosso tempo, os deste tempo, ou seja, crianças, jovens e adultos em letramento - e que continuará enfrentando, com a terceirização e a privatização da Educação Pública.

4.1.1 O PIBID e a antecipação dos vínculos.

Na minha época de Faculdade, o período de entrar em contato

⁶⁰ Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 07 out. 2019.

com o aluno real era quase no final do Curso, o que fazia com que muitos acadêmicos acabassem sentindo-se assustados com a sala de aula e sua condição prática. O PIBID quebrou com isso, pois o seu objetivo “é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.” (BRASIL/MEC – SITE OFICIAL – S/D DE POSTAGEM), fazendo uma “articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (BRASIL/MEC, SITE OFICIAL S/D DE POSTAGEM). Aparentemente se constituindo, afinal, na ponte concreta entre o academicismo e a escola, o PIBID começou a ser atacado e ameaçado de fechar. Em carta lançada no Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) – Regional Sul, por educadores da região Sul em defesa do PIBID, os professores o definem como “um programa estruturante da política de formação de professores do país, em contraposição ao que têm sinalizado MEC e CAPES.” e apontam sua situação em meados de 2017:

O PIBID na região Sul teve inicialmente 18.857 bolsas de estudo aprovadas pelos editais nº 061/2013 e nº 066/2013. Após os cortes sofridos pelo programa nos anos de 2015 e 2016, houve redução de aproximadamente 16%, computando atualmente 15.900 bolsas. A ausência de um novo edital compromete todo o trabalho que vem sendo desenvolvido no âmbito da formação inicial de professores deste país. Ademais, preocupa o lançamento de um programa apresentado como “modernização do PIBID” (FORPIBID – Regional Sul – São Leopoldo, 15 de dezembro de 2017).

A chamada “Carta de São Leopoldo” foi gerada no âmbito do II ENLICSUL (Encontro das Licenciaturas da Região Sul), do II PIBID SUL (II ENCONTRO do PIBID da região SUL) e do II Seminário Institucional PIBID UNISINOS com o tema “Práticas de iniciação à docência na Região Sul: enfoques, avaliação e perspectivas”. Na abertura do documento, há o registro da presença de “988 participantes, dentre eles professores universitários e da educação básica, estudantes de cursos de licenciatura e de pós-graduação, bolsistas de iniciação à docência do PIBID.”. Esse conjunto de eventos realizou-se de 13 a 15 de dezembro de 2017, na UNISINOS, em São Leopoldo, RS. A Carta

é uma espécie de Manifesto em favor da manutenção e ampliação do Programa:

Assim, diante desse cenário que mostra tanto a relevância, quanto os riscos aos quais o PIBID tem sido submetido, reiteramos que a missão essencial do PIBID é - como se incorpora ao seu próprio nome - a iniciação à docência, trazendo a profissão para dentro da formação mais cedo e de modo qualificado, por meio de ações articuladas e solidariamente construídas entre universidade e escola. Tal articulação tem garantido a qualificação do ensino na educação básica e na universidade, bem como o ingresso na rede pública, de professores mais resilientes e melhor preparados para fazer diferença no contexto de atuação profissional. Desconhecer isso - como aparentemente tem feito o governo - é desconsiderar a pesquisa e o trabalho consistente realizado pelo PIBID (FORPIBID – Regional Sul – São Leopoldo, 15 de dezembro de 2017).

Segundo o dicionário Priberam (2008-2013), a palavra Carta vem do latim: “Charta”, que significava “folha de papiro para ser escrita, folha de papel, documento.” No uso corrente desse documento, a enunciação coletiva leva sua função/gênero para um pouco além de um comunicado. Ela não apenas “se dirige a alguém, como publiciza seu conteúdo (Carta Aberta)” e, mais, ela “torna evidente uma acusação clara, que deseja que todos saibam”, o que a transforma em um “Manifesto” (PRIBERAM, 2008-2013.), transformando a importância do percurso acadêmico, não apenas em estudar livros ou teorias e técnicas de ensino, mas de assumir posicionamento político enunciativo diante de ideologias paralisantes do avanço cultural humano.

Preciso fazer aqui um recorte rápido sobre as teorias da Enunciação. Flores et al. (2009), ao explicarem suas opções terminológicas no “Dicionário de Linguística da Enunciação”, apontam que esta não chega a se configurar uma “continuidade” ou uma “ruptura” com Saussure. Por trazer elementos novos ao debate do sentido a enunciação, não conseguiria ficar apenas dicotomizada em língua e fala. Também apontam que “as teorias da enunciação estudam a linguagem do ponto de vista do sentido”, o que lhes acarretaria, eventualmente, a nomenclatura de “semântica da enunciação”. Diante do exposto, a obra opta pela expressão “estudo do sentido”.

O uso de “semântica da enunciação” poderia levar a associar as teorias da enunciação a um nível da análise linguística. Assim como há os níveis sintático e fonológico, haveria o nível semântico ao qual estariam ligadas as teorias da enunciação. Preferimos outra configuração. Estudar a linguagem do prisma de uma teoria da enunciação é estudá-la do ponto de vista do sentido, sim, mas isso não significa que os demais níveis de análise linguística não sejam contemplados pelas teorias enunciativas. É uma questão de ponto de vista: o núcleo de qualquer teoria enunciativa é o sentido. No entanto, todos os níveis da análise linguística (morfologia, sintaxe, fonologia, etc) podem ser analisados, na enunciação, da perspectiva do sentido (FLORES et al, 2009, p.20).

Para os autores do Dicionário, esse fator unificador, entretanto, não torna as teorias da enunciação um bloco, citando diferenças no que tange: “à concepção de sujeito, conceito de enunciação, entendimento do que é língua etc.” (FLORES et al, 2009, p.21). Como um dos fatores unificadores, os autores citam “os mecanismos de produção de sentido” na enunciação e fazem um apanhado deles, na ótica de linguistas renomados.

São, então, considerados mecanismos de produção de sentido na enunciação: os indicadores de subjetividade em Benveniste (os pronomes, os tempos verbais, os verbos de fala, os advérbios de tempo e de lugar, as funções sintáticas de interrogação, de intimação ou de asserção, as modalidades); os *shifters* em Jakobson (as categorias verbais de tempo, modo, pessoa); os fenômenos estudados na estilística de Bally (*dictum* e *modus*, tema e rema); o discurso citado e suas variantes, tal como abordado por Bakhtin/Volochinov) (FLORES et al, 2009, p.22).

De minha parte, selecionei alguns mecanismos de produção de sentido a partir dos olhares dos teóricos que já citei, nos capítulos anteriores, sobre letramentos e outros, que vou pondo, em tela, à medida que suas palavras se façam necessárias. Vou verificar, a partir da organização escrita do pensamento, como seus autores interiorizaram os signos e as reflexões, as sensações advindas das ações de letramento via PIBID. Por exemplo, nesse documento, vou observar sua escolha vocabular, ou seja, as palavras que usam em determinadas passagens, e que possam estar mais ligadas a um manifesto do que a uma carta; e

o encadeamento, que fazem com que a carta demonstre mais do que simplesmente uma informação dirigida a alguém.

Fiorin (2015), abordando “objetividade, imparcialidade e neutralidade” como alguns fatores da argumentação que, não usados corretamente, podem vir a acarretar problemas, cita exemplos de passagens de matérias jornalísticas, cujas palavras escolhidas acabam por revelar os pontos de vista de seus autores, ainda que em textos de caráter apenas informativo. Diz o autor que, “em qualquer construção linguística, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois a linguagem está sempre carregada dos pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto” (FIORIN, 2015, p. 83). Ele elenca uma série de seleções vocabulares extremamente tendenciosas, tais como:

Zuñiga, o jogador colombiano responsável pela lesão de Neymar no jogo Brasil vs. Colômbia, na Copa do Mundo de 2014, fez “uma falta dura, mas normal num jogo de contato”, “deu uma entrada desleal”, [...], é um “jogador viril”, um “adversário desleal”, um “delinquente desalmado”? A escolha de uma palavra implica uma interpretação, feita a partir de um dado ponto de vista (FIORIN, 2015, p. 83).

O linguista também faz uma observação importante sobre o encadeamento ou a ordem da colocação das informações no texto e suas implicações reveladoras em termos de enunciação. Diz o autor:

Além disso, a seleção, a hierarquização e as conexões do que se relata também implicam um posicionamento. É muito diferente dizer *Pedro é um bom jogador, mas é um desagregador do grupo* e *Pedro é um desagregador do grupo, mas é um bom jogador*. No primeiro caso, não se gostaria de ter Pedro no time para o qual se torce; no segundo, sim (FIORIN, 2015, p. 83).

Posto isso, volto ao posicionamento de conteúdo da Carta de São Leopoldo, não apenas no que é dito, e sim, no como é dito e em que formato de texto. Nele, a atitude de enfrentamento passa a ser uma espécie de interface (aplicação livre minha, a partir das posições de Costa (2009)), entre um documento que expressa a opinião de um coletivo dirigido para alguém e um que pretende atingir esse alguém, não apenas com uma informação, mas com um ato. A ideia

da interface preenche um vazio que se criaria ao isolar a Carta, ou uma mensagem entre membros de um sistema comunicacional que precisam trocar informações, de um Manifesto, cuja função de base é justamente registrar conflitos, relações entre uns e outros, em especial, via caráter enunciativo desse gênero de texto, estabelecer as relações de influência (eu-tu); as relações com o contexto; a posição do enunciador em relação ao mundo e aos discursos dos outros.

No caso dessa Carta Manifesto, o “Tu” é o discurso da classe dominante, que tem se dedicado a desmontar o avanço educacional, artístico, científico e libertário, que, aos poucos, se conseguiu espalhar nas práticas pedagógicas brasileiras, e o “Eu” é o coletivo pibidiano. Como o ponto principal de intersecção entre estas duas faces textuais, portanto, vejo uma atitude, a atitude em direção à identidade pibidiana.

A conformação clássica, e estreita, de estudo de texto que considera apenas aspectos fonéticos, morfológicos ou de conteúdos semânticos lógicos e racionais, ou ainda, de tipos de textos, gêneros baseados em funções e estruturas determinadas sucumbe quando se vai observar a linguagem como representação da vida em uso. Costa (2009), fazendo considerações sobre o contexto filosófico clássico entre a lógica e a linguagem natural, bem como sobre uma proposta de tratamento de interfaces, indica que, para analisar um diálogo, por exemplo, precisa-se mais do que apenas uma ciência ligada à linguagem:

Sob esta ótica, a racionalidade evolui e as formas novas de pensar não podem ser excluídas pelas normatizações platônicas do projeto logicista. A Lógica Informal constitui-se como uma espécie de alternativa a essa visão clássica. Não se opõe a ela, mas defende que os argumentos silogísticos típicos, como “Todos os homens são mortais e Sócrates é homem, portanto Sócrates é mortal”, não são relevantes para a vida prática, quando a maneira de argumentar é bem mais complexa e menos trivial (COSTA, 2009, p. 136).

Ao comentar a teoria das interfaces, Costa (2009) afirma que

Se supomos, por exemplo, que o raciocínio cotidiano é constituído nos argumentos por inferências de diversas fontes e

formatos, então seria interessante que evidências da Lógica Informal pudessem ser integradas às evidências da Lingüística, da Teoria da Comunicação e da Psicologia Cognitiva, etc. Mas isso não é uma realidade antiga? Não exatamente. Ocorre que uma coisa é oferecer resultados de uma disciplina subservientemente em relação à outra. Outra coisa é construir objetos de investigação na interface, de tal maneira que ambas, ou mais, disciplinas fossem beneficiárias dos resultados (COSTA, 2009, p. 138-139).

Assim, além das subjetividades da enunciação, há indícios via escolha vocabular, que os orientadores do PIBID não apenas educam *para* as práticas pedagógicas, mas *em* práticas pedagógicas.

O Quadro 3 pretende demonstrar a formação/afirmação dessa identidade pibidiana. Busco com ele: a) exemplificar traços de identidade de docência manifesta em palavras, a partir da verificação de apropriação dos pré-construídos (BRONCKART, 2008), mediados pelas práticas sociopedagógicas do Pibid; b) verificar semelhanças e/ou diferenças entre as passagens dos diferentes autores a fim de identificar uma tipificação, qual seja, o modelo de percurso sugerido (Expressões típicas de processos interacionais e de reconhecimento do processo de letramento dos bolsistas (Enunciador, enunciação, escolha vocabular, encadeamento.); objetividade gramatical (escolha vocabular e encadeamento): Pistas de Atitude (BOURDIEU, 1989 - Cultura dominante x Cultura dominada).

Dessa forma, já adiante como serão analisados os capítulos da obra “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS” (LEMOS; AZEVEDO, 2017), selecionada para o *corpus*, no capítulo 4, a partir da localização de expressões que representem os impactos do Pibid na iniciação à docência na UERGS.

Quadro 2 - Sistematização da construção da enunciação integrada: Carta e Manifesto

Fragmentos	Enunciador	Enunciação	Escolha vocabular	Encadeamento	Atitude Cultura dominante	Atitude Cultura Dominada
Frag. 1	FORPIBID – Regional Sul (988 pessoas) São Leopoldo, 15 de dezembro de 2017.	Assim, diante desse cenário que mostra tanto a relevância, quanto os riscos aos quais o PIBID tem sido submetido, reiteramos que a missão essencial do PIBID é - como se incorpora ao seu próprio nome - a iniciação à docência, trazendo a profissão para dentro da formação mais cedo e de modo qualificado, por meio de ações articuladas e solidariamente construídas entre universidade e escola.	<p>a) Relevância x riscos;</p> <p>b) Missão x docência x profissão x formação;</p> <p>c) Mais cedo (antes do estágio final) docência qualificada x mais tarde (apenas no estágio final) docência não qualificada;</p> <p>d) Ações articuladas IES e escola = Solidariedade em construção x ações desarticuladas IES e escola = não solidárias e não construtivas;</p>	<p>“Assim” – o parágrafo se estrutura como consequência de uma situação, segue-se por uma afirmação de posição: “reiteramos” – e de identidade: “ao seu próprio nome” e conclui com uma descrição da forma de articulação existente, como uma espécie de justificativa, de percurso: “trazendo”; “para dentro”; “por meio de”; “entre”</p>	Traça cenário com os riscos aos quais o PIBID tem sido submetido: (economia de bolsas, prejudicando o programa e ameaça de sua extinção).	Produz cenário que mostra a relevância do PIBID e de sua missão essencial: articular Ensino Superior e Escola = teoria e prática. Atitude de resistência.
Frag. 2	FORPIBID – Regional Sul (988 pessoas)	Tal articulação tem garantido a qualificação do ensino na educação básica e na universidade, bem como o ingresso na rede pública, de professores mais resilientes e melhor preparados para fazer diferença no contexto de atuação profissional. Desconhecer isso - como aparentemente tem feito o governo - é desconsiderar a pesquisa e o trabalho consistente realizado pelo PIBID.	<p>a) Articulação = garantia de qualificação;</p> <p>b) Educação básica “E” na Universidade = formação de qualidade;</p> <p>c) Ingresso > rede pública > professores > resilientes = fazer a diferença no contexto = informação que revela obviadez;</p> <p>d) Desconhecer = desconsiderar;</p> <p>e) Governo recebe relacionos, deveria saber disso x Governo parece desconhecer;</p> <p>f) Governo sabe de tudo, mas desconsidera o trabalho.</p> <p>g) Pelo PIBID – pelo coletivo, o enunciador.</p>	<p>A “Tal articulação” ligada à “garantia” é reforçada por todos os verbos substantivados em afirmção: “tem garantido”;</p> <p>Qualificar->qualificado;</p> <p>Ingressar->ingresso;</p> <p>Seguida de adjetivos ou locuções adjetivas também afirmativos: “resilientes e “melhor preparados”; “de atuação profissional”;</p> <p>Todo esse peso é tocado sem retomada dos verbos, por meio de gradação: mais resilientes -> mais preparados</p> <p>No caso das ações do governo, que é quem está “submetendo” o PIBID, os verbos no infinitivo compõem uma definição categórica, introduzida pelo verbo de ligação “ser”, ou seja, “desconhecer = desconsiderar”, e por ser de governo, ou da “classe dominante” e “detentora do capital”, a acusação é atenuada por um “aparentemente”, inserido na oração adverbial conformativa entre travessões.</p> <p>Esse encadeamento é construído de forma argumentativa: apresenta as evidências e mostra que não está havendo lógica na compreensão delas.</p> <p>O uso da oração intercalada força uma parada, para que o leitor perceba as inconferências nas atitudes do governo.</p>	Desconsidera	Percebe a desconsideração e атаca.

Fonte: A autora.

A proposta do governo é a de “precarização do trabalho docente”, segundo o documento. Para aquele coletivo: “Parece ser mais uma forma de suprir lacunas de recursos humanos nas escolas do que um programa de formação propriamente dito.” A carta não se coloca contra Programas de Residência, mas diz que são necessárias “condições excelentes de acompanhamento e reflexão, com adequada remuneração”. Para os pibidianos, “não parece ser o caso do modelo sinalizado pelo governo.” Para eles, “equalizar residência e PIBID, a título de uma pretensa modernização é, em verdade, enveredar pelo retrocesso”, o que causou revolta e fez com que declarassem:

Não aceitamos tamanho desrespeito com a história da Educação, com seus atores e com os avanços produzidos pela caminhada do PIBID. Lutamos, portanto, pela continuidade do PIBID e, para tanto, postulamos imediata prorrogação dos editais de iniciação à docência vigentes, sem cortes, evitando qualquer interrupção em seu funcionamento. É necessário o diálogo propositivo entre governo e instituições, lastreado em processos avaliativos mutuamente construídos e pautados, não em afirmações de um senso comum questionável, mas no corpo de conhecimento produzido e reconhecido ao longo do tempo. Por fim, convictos de que uma análise sensata das contribuições do PIBID - já reconhecidas nacional e internacionalmente - renovamos nossa disposição para lutar não apenas pela manutenção do PIBID, mas sobretudo por sua ampliação como política de Estado. Fica PIBID (FORPIBID – Regional Sul, São Leopoldo, 15 de dezembro de 2017).

Avançando dessas análises com terminologias mais conhecidas, começo a apresentar as possíveis modalizações de Letramento de Percurso, observando nas expressões linguísticas destacadas, alguns desses traços argumentativos encontrados. Faço o quadro, sem muitas delongas, porque a Carta do FORPIBID não é o texto cerne dessa tese. Eu a utilizo como uma ilustração da força das ações do PIBID.

Quadro 3 - As possíveis modalizações do Letramento de Percurso e suas Expressões Linguísticas no fragmento citado

Possíveis Funções modalizadoras – Letramento de Percurso	
Dialogicas	Revelam interlocuções, vozes, transitar.
Expressões Linguísticas	É <u>necessário</u> o diálogo; <u>lastreado</u> em processos avaliativos <u>mutuamente</u> construídos e pautados;
Intervencionistas	Revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Expressões Linguísticas	<u>Não</u> aceitamos; Lutamos, <u>portanto</u> ; e, <u>para tanto</u> , postulamos; ...nossa disposição para lutar <u>não apenas</u> pela manutenção do PIBID, <u>mas sobretudo</u> por sua ampliação como política de Estado.
Viscerais	Revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Expressões Linguísticas	...mas <u>no corpo</u> de conhecimento produzido e reconhecido;
Identitárias	Revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.
Expressões Linguísticas	... <u>contribuições</u> do PIBID - já reconhecidas <u>nacional e internacionalmente</u> ;

Essas escolhas vocabulares dos PIBIDianos, ligadas a minha tentativa de firmar nomenclaturas específicas para modalizações de Letramento de Percurso, são uma espécie de anúncio do que farei com fragmentos da obra “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS” de Lemos e Azevedo (org.), 2017, mais adiante.

Função Dialógica: lendo, então, pelo viés das possíveis Funções Modalizadoras de Letramento de Percurso, aponto como reveladoras de dialogismo, as expressões linguísticas a) É necessário o diálogo; e b) lastreado em processos avaliativos mutuamente construídos e pautados. O uso dos termos sublinhados, no conjunto de cada expressão citada, apresenta o diálogo como “necessário”, ou seja, algo inevitável. Ao utilizar o termo “lastreado”, que significa, em geral: base para dar equilíbrio, valor, garantia – então – o diálogo, além de inevitável, surge como balizador da relação que deve ser “mútua”, horizontal. Ou seja, dialógica no sentido de revelar interlocuções, vozes, trânsito.

Função Intervencionista: na sequência, as expressões linguísticas: a) Não aceitamos; b) Lutamos, portanto; c) e, para tanto, postulamos; apresentam não apenas uma resistência “não”, mas uma explicação “portanto” e uma perspectiva de diálogo, uma proposição: “e, para tanto”. Essas modalizações associadas aos verbos nas expressões grifadas, são do tipo que estou chamando de intervencionistas, pois revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras. Assim também acontece com: d) nossa disposição para lutar não apenas pela manutenção do PIBID, e) mas sobretudo por sua ampliação como política de Estado. Ou seja, não é uma atitude inconsequente, voltada para o próprio interesse “não apenas”, é a revelação do entendimento de que a manutenção e a ampliação do Programa deve acontecer de fato como uma forma de fortalecer o povo brasileiro – o que é o mais importante – “mas sobretudo”.

Função Visceral: utilizei o termo vísceras, pois acredito que a palavra “entranhas” não ficaria tão científica e tão clara. Vejo o uso de certas palavras pelos PIBIDianos como reveladoras de sentimentos extremamente íntimos, como algo que a pessoa nem lembra que está ali, mas que é vivo, é essencial. Para exemplificar isso, separei a expressão: e) mas no corpo de conhecimento produzido e reconhecido. Ou seja, o conhecimento produzido e reconhecido é um “corpo”, possui uma estrutura física, que respira, que sente, que se movimenta e é nele que as coisas devem acontecer em termos de políticas públicas para a educação no Brasil: “no corpo”. Acredito que esse fragmento é de modalização visceral, pois revela atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.

Função Identitária: apresentei como funções modalizadoras identitárias o uso de algumas expressões linguísticas ligadas ao Letramento de Percurso, porque elas revelam pertencimento, e – seguindo na linha do pensamento do Bronckart (2005 - creio que revelam também a união em prol de uma reconstrução da docência. Isolei do texto as expressões: f) contribuições do PIBID - já reconhecidas nacional e internacionalmente; Creio que o termo “contribuição” é tão generoso em sua definição, pois pressupõe uma cooperação, pressupõe que alguém deu uma parte e outros alguéms deram outras.

Assim, o PIBID faz sua parte e, “já” - aqui o termo funcionando com um testemunho de que – mesmo sendo um Programa relativamente novo – fez sua parte tão bem, que circula nacional e internacionalmente. Porém, o PIBID em si é um nome no papel, é um conjunto de determinações e normas – mas os PIBIANos não separam esse ser não-vivo, de si próprios. O PIBID são eles e eles são o PIBID. Por isso, ora comentam sobre o que fazem como PIBIANos e o que o PIBID faz, como sinônimo, como ação do mesmo ser vivo. Nesse sentido, esses modos de dizer, revelam pertencimento e união em prol de um ente de sua responsabilidade – seu.

Apesar dessas movimentações dialógicas, intervencionistas, viscerais e identitárias, a situação do PIBID ainda está em estado de espera e de alerta. Em sua “modernização”, o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores, no dia 18/10/2017. Segundo informações de seu site oficial:

Inédita no país, a política, que demanda um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões, abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Só no Programa de Residência Pedagógica, o MEC vai ofertar 80 mil vagas a partir do próximo ano (BRASIL, 2017).

Segundo o MEC (BRASIL, 2017), “A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)...” Palavra mais do que polêmica, “modernização” tem trazido em seu bojo, no âmbito da política nacional, aspectos de encolhimento das responsabilidades do Estado, não é à toa que a Carta de São Leopoldo se incomodou com ela. Entretanto, o MEC apresenta a Residência como algo inovador “[...] e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica.” Segundo o MEC:

O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como

requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino (BRASIL, 2017).

Atualmente, resgatando março de 2019, não apenas o PIBID, mas toda a Educação no Brasil parece estar em estado geral de alerta e de espera, até mesmo de choque, a julgar pelas declarações do novo Governo Brasileiro, tais como a do então - Ministro da Educação que disse que “a ideia de universidade para todos não existe”. Segundo matéria veiculada pelo jornal Zero Hora (28/01/2019)⁶¹, Ricardo Vélez Rodriguez “defendeu o ensino técnico como forma de inserir os jovens no mercado de trabalho”. Diz a matéria:

Segundo ele, “a ideia de universidade para todos não existe”.
— As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica (do país) — disse Vélez na entrevista publicada nesta segunda-feira (28) (RODRIGUEZ, 2019, In ZH).

Assim, a ideia de que o conhecimento proporcionado em um Ensino Superior pode ampliar a qualidade de vida da humanidade, perde para a praticidade do pensamento que olha para uma pessoa e a vê como “um recurso humano” e não como um “ser humano”.

Dias difíceis para se escrever qualquer afirmação que dure mais do que a própria postagem das autoridades em suas redes sociais, ou nas suas entrevistas nos jornais. Exemplo disso é que, ressignificando as noções de “atualmente” para maio de 2019, o Brasil já está no segundo ministro da Educação⁶². Segundo reportagem do jornal *on line* Globo.com, conhecido como G1, nos dois meses do primeiro ministro, suas polêmicas foram:

- Disse que quer mudar os livros didáticos para revisar a maneira como tratam a ditadura militar e o golpe de 1964.
- Anunciou a demissão do secretário-executivo da pasta diante da “guerra” no ministério. Depois trocou os substitutos e

61 Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/ministro-da-educacao-diz-que-universidades-devem-ser-reservadas-para-elite-intelectual-cjrgf7q9u00tv01nyfdfjwyoc.html>>

62 Ver em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 25 maio 2019.

- também demitiu o presidente do Inep;
 - Pediu a escolas que filmassem alunos cantando Hino Nacional e enviassem o vídeo ao MEC. Depois, voltou atrás;
 - Disse em entrevista que o brasileiro parece um “canibal” quando viaja ao exterior. Depois, disse ter sido “infeliz” na declaração;
 - Afirmou que a universidade não é para todos.
- Além disso, desde o início da sua gestão, em janeiro, houve pelo menos 14 trocas em cargos importantes no Ministério da Educação (G1, 2019, p.1).

Demitido o primeiro, em abril, não menos polêmico, o novo ministro, Professor Abraham Weintraub, também começou questionando universidades, cortando verbas, emitindo juízo de valor negativo para áreas como as das humanas, para o ensino emancipador, dentre outras posturas que geraram novos impasses para o ministério que administra a política educacional do Brasil, com mais de 180 mil escolas sob sua responsabilidade, bem como a aplicação das provas do Enem e Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica. Devido, portanto, à velocidade e à polêmica dos eventos na área educacional via área governamental, a questão na área da pesquisa deve se manter como vinha sendo feita, acredito. Assim, vou me dedicar ao que pretendia no começo: processos de letramentos; usos culturais da escrita; identidade docente, formação e engajamento socioeducativo.

Segundo Dias (2017), no texto de apresentação da obra a ser estudada neste trabalho, além de aproximar os pibidianos e pibidianas das escolas, o Programa cria muitas situações de “repensar do fazer docente, inclusive dentro da própria Universidade.” Para a Pró-Reitora de Ensino da UERGS, a importância desse processo foi tal que “no ano de 2016, a UERGS aprovou seu primeiro Mestrado Profissional em Educação, sendo que o projeto do PIBID serviu de base para a elaboração do mesmo.” Dias (2017) também ressalta a importância dos Seminários, nos quais há interação e troca de aprendizados, com apresentação de trabalhos. Ela cita edições, temas e unidades universitárias onde foram realizados. A saber:

Sexta edição: *Avaliação e Inclusão: potencialidades e experiências*, 2017, em Alegrete/ RS; 5º Seminário, intitulado “Compartilhar: experiências, docência, pesquisa, arte e ambiente”, 2016, na

São Francisco de Paula; 4º Seminário: tema central a questão dos “sujeitos da experiência” em Frederico Westphalen, 2015; 3º Seminário, no Litoral Norte – Osório, foi realizado em Xangrilá e Osório, em 2014. O 2º Encontro Institucional do PIBID/UERGS, em 2013, foi em Montenegro, juntamente com 1º Encontro Interinstitucional do PIBID/UERGS e o 3º Seminário Arte e Educação da UERGS. O 1º Encontro foi em São Luiz Gonzaga, em 2012 (DIAS, 2017, p 11-12).

A docente ainda anunciou que o 7º **Seminário Institucional PIBID/UERGS** estava previsto para acontecer em setembro de 2018, tendo como sede a unidade de Montenegro, essa data foi adiada para meados de outubro de 2019 e a sede será na Unidade da UERGS em Osório. Porém, declara que é importante destacar:

[...] que as instabilidades vividas nos últimos tempos vêm colocando em dúvida a continuidade do Programa e as políticas de formação docente que serão desenvolvidas pelo Ministério da Educação e, por consequência, a realização do próximo evento (DIAS, 2017, p.12).

A escolha vocabular da Pró-Reitora vem a reafirmar aspectos de Letramento de Percurso e de atitude de resistência no discurso, pois ressalta a “interação e troca de aprendizados, com apresentação de trabalhos”. Esses trabalhos já são uma apropriação e uma interiorização das experiências, assim como de “resistência” quando declara sobre “instabilidades vividas”. A escolha pela expressão ligada à vida, e não aos trâmites políticos e de Governo, revela a indissociabilidade entre o aprendizado e a experiência prática, concreta –muito próximo do que vem se delineando como um traço da identidade PIBIDiana.

4.2 O PIBID na UERGS: as publicações como manifestação da identidade pibidiana

O Pibid na UERGS lançou a obra “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS”, tendo como organizadores os professores Sandra Monteiro Lemos e Gilmar de Azevedo (Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017. 368p.) em meio aos debates sobre a manutenção ou não do Programa de Governo. A obra está

constituída de 22 artigos, distribuídos em duas partes, com onze artigos cada uma: 1) O PIBID e sua inserção na iniciação à docência; 2) Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS. Segundo Dias (2017):

Os textos apresentam e descrevem o modo como os participantes do programa – bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área, supervisores e gestores do programa vêm atuando e construindo suas reflexões sobre identidade e formação docente nos Cursos de Licenciatura, na UERGS. Assim, os artigos apresentados discorrem sobre vivências, experiências, atravessamentos, proposições e (re)criações, que refletem a relação possibilitada pelo PIBID na UERGS, confirmando-se como política qualificada de formação docente (DIAS, 2017, p. 12).

Embora fique extenso o rol de títulos, prefiro mantê-lo para dar uma ideia da riqueza da escolha vocabular em termos de revelação de práticas, atitudes e identidades. Vou grifar palavras que formam uma espécie de mosaico revelador, o qual me levou a escolher este livro para estudo nesta tese:

1ª PARTE: O PIBID e a sua **inserção** na iniciação à docência. Formação inicial e continuada no cenário educacional: **interlocuções** com o PIBID, por Ivana Almeida Serpa; Rochele da Silva Santaiana e Edilma Machado de Lima (p.17); O PIBID como espaço e tempo de **construção** dos saberes docentes, por Rita Cristine Basso Soares Severo; Percila Silveira Almeida (p.33); **PIBID/TEATRO: por uma** docência mais poética, por Marli Susana Carrard Sitta e Carlos Roberto Mödinger (p. 43); **Marcas** que nos formam: as diferentes identidades que **atravessam** o fazer docente, por Bruno Flores Prandini; Marli Susana Carrard Sitta; Carlos Roberto Mödinger (p. 63); Experiência e iniciação à docência: daquilo **que nos passa, nos acontece**, por Raquel Vieira P. Martinez; Viviane Castro Camozzato (p. 85); O PIBID diante dos desafios da **realidade educacional** brasileira, por Maria Clara Ramos Nery; Maria da Graça P. Da Pieve; Tatiana Luiza Rech (p.105); O PIBID e os saberes que **outorga** aos licenciandos, por Maria Clara Ramos Nery (p.121); Constelações: artes visuais, iniciação à docência e compartilhar **indagações**, por Igor Moraes Simões (p.131); Sobre PIBID, formação de professores e algumas possibilidades de **“bordertratar”**, por Sandra Monteiro Lemos (p.145); O desbravar

do velho carvalho oco: uma aventura por **terras Bibidianas**, por Henrique Silveira Leal; Sandra Monteiro Lemos (p.159); Formação docente e os desafios contemporâneos: estendendo as discussões **para além da Universidade**, por Anderson A. Costa; Daiana Santos; Simone Cazzarotto (p.171);

2ª PARTE: Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS: **Educar, ensinar** os encantos que as diferenças podem nos proporcionar: análise de **intervenções** pedagógicas realizadas pelo PIBID, por Anna Laura Kerkhoff; Paula Azevedo; Edilma Machado de Lima; Rochele da Silva Santaiana (p.189); **A trajetória** do Programa de Iniciação à docência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques nos anos de 2014 a 2017, por Denise Nunes de Campos do Nascimento; Rita Basso Soares Severo (p.199); **Transitar: P-Arte** da docência teatral, por Jocteel Jonatas de Salles; Pâmela Caroline de Oliveira Magalhães; Carlos Roberto Mödinger; Marli Susana Carrard Sitta (p. 215); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: contribuições dos subprojetos “Artista e arteiro” e “Música” para a **educação musical**, por Cristina Rolim Wolffenbüttel (p. 229); Formação inicial de professores: **conexões** entre o curso de Pedagogia e o Programa PIBID, por Natali Gonçalves Gomes; Renan Antônio da Silva; Jaqueline Lidorio de Mattia (p. 249); Ressignificando saberes de formação profissional e saberes experienciais, entre docência e ensino: reflexões das **vivências do/no subprojeto** pedagogia no PIBID/CAPES/UERGS-Litoral Norte/Osório/RS, por Dolores Schussler; Catiana Gafforelli Espindula; Rita Fabiana Oliveira Costa; Jucimara Raupp da Rosa Chaves (p. 273); Formação inicial de professores: **o circular na Escola**, em oficinas pedagógicas do PIBID, por Zaira Cristina Heitelvan Alves; Rubia Aiesa Pinto Pioner Jandrey; Sita Mara Lopes Sant’Anna; Rosmarie Reinehi; Priscila da Silva Damasceno (p.293); Iniciação À docência: **impactos** do Pidid em **textos acadêmicos**, por Suiane Faistauer; Sita Mara Lopes Sant’Anna; Rosmarie Reinehr (p. 311); Gênero, artes visuais e **iniciação** à docência, por Mayra Corrêa Marques; Jozieli Camargo Nogueira Weber; Igor Moraes Simões (p. 323); Compostagem: uma **alternativa sustentável** para reciclar resíduos orgânicos na Escola CIEP, por José Ailton Gomes Ourique; Percila Silveira de Almeida (p.333); A **formação cidadã** através da música como ferramenta pedagógica na prática docente. Roberto Cigainski Lisbinski; Gilmar de Azevedo (p. 343).

Após fazer algumas considerações sobre a riqueza desses títulos,

entrarei na seara das partes do livro propriamente ditas. Ainda que eu não tivesse separado determinados termos, considerando que o livro tem a intenção de expressar “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS”, cada título já daria uma visão de posição enunciativa em Letramentos, porém, considerando as expressões grifadas, acredito que fica revelado que essa inserção se dá em Letramento de Percurso, via as modalizações que já apresentei no capítulo 3.

Quadro 4 - Mosaico semântico dos títulos

1ª Parte : O PIBID E SUA INSERÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA			
Possível Modalização Dialógica	Possível Modalização Intervencionista	Possível Modalização Visceral	Possível Modalização Identitária
Interlocuções; realidade educacional;	Construção; PIBID/TEATRO: por uma... borboletrar;	Marcas; atravessam; que nos passa, nos acontece; indagações;	Terras Pibidianas ; para além da Universidade; outorga;
2ª Parte: OS IMPACTOS DO PIBID NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UERGS			
Possível Modalização Dialógica	Possível Modalização Intervencionista	Possível Modalização Visceral	Possível Modalização Identitária
Trajetória; Transitar: P-Arte; conexões; o circular na Escola.	Educar, ensinar; intervenções; educação musical; alternativa sustentável; formação cidadã;	Textos acadêmicos; e iniciação;	...do/no subprojeto;

Fonte: A autora.

As expressões destacadas como reveladoras de dialogismo, tanto na primeira, quanto na segunda parte, revelam uma necessidade do outro – seja um outro como sujeito (interlocuções), seja como um espaço de interação com o contexto - objetivo ou subjetivo – (realidade educacional; Trajetória; Transitar: P-Arte; conexões; o circular na Escola); quanto ao caráter intervencionista, pude perceber que as expressões apresentam realmente uma intenção de transformação de algo pela ação de outrem (Construção; PIBID/TEATRO: por uma... borboletrar; Educar, ensinar; intervenções; educação musical; alternativa sustentável; formação cidadã); usei o termo visceral, porque sinto na seleção vocabular uma tentativa de criar um espaço orgânico,

ligado ao educador como se fosse uma de suas vísceras (Marcas; atravessam; que nos passa, nos acontece; indagações; Textos acadêmicos (o objeto adjetivado como o sujeito – acadêmico); e iniciação (lembrando outras iniciações para as quais essa expressão já se banalizou, como a iniciação sexual); e por fim, mas não menos importante e tanto quanto instigante, as expressões identitárias: (Terras Pibidianas; para além da Universidade; outorga; ...do/no subprojeto;).

Éthos *do Enunciador*, segundo Fiorin (2015), advém da construção do discurso por parte do enunciador, pois “edifica também uma imagem de si. É essa imagem que será chamada de Éthos do Enunciador.” (FIORIN, 2015, p. 70). Cito essa observação, porque, ao estudar esse livro, estou quase abrindo espaço para um novo tipo de letramento – um letramento de Éthos, qual seja uma forma de ajudar alguém a construir uma imagem de si via escrita. Porém, como venho tecendo meus considerandos a respeito do modelo de Letramento de Percurso - que quero cunhar – e também tenho uma pergunta de pesquisa para responder e, ainda, como há mais percurso na obra, “para além” de seus títulos, preciso passar para as análises das suas partes.

Capítulo 5

CORPUS

Retomando os objetivos de minha investigação, o geral: mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, e de um tipo de identidade docente, de acordo com as responsabilidades legais de sua formação e com consciência de engajamento socioeducativo, bem como, especificamente, 1. Localizar fragmentos textuais cujas escolhas vocabulares revelem modalizações que expressem a importância do contato sociocultural com a escrita via ações do Pibid; 2. Analisar o que revelam os relatos das mediações efetuadas pelo ambiente educativo - prática de leitura e de produção textual -, no que tange a aspectos de formação docente, conforme apresentada na hipótese; 3. Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem; 4. Registrar instrumentos para avaliar o Letramento de Percurso, sugerindo tipos de modalizações próprias para tal, parto para a apresentação do corpus do trabalho, com mais detalhamento.

Penso que, sobre letramentos, com o que discorri, tentei estender um pano de fundo para as análises e irei trazendo novas contribuições ao largo. Doravante, vou me focar no livro como “manifestação da interiorização do desenvolvimento do conhecimento (Conhecer – julgar - raciocinar)”, concepção expressa por Bronckart (2008), seguindo-o, dentro do possível, em seus passos de análise segundo o IS, e que me foram tão caros. Vou considerar os textos sob a ótica da apropriação das vivências, estudos e debates, a partir do que foi dado e construído coletivamente dentre os envolvidos em sua produção direta, ou seja, os que assinam como autores.

O quadro de referência teórica, ou paradigma, será inspirado em Bronckart (2008), numa aproximação com a IS, por meio da

observação e da aplicação de programa de estudo de dados. Bronckart (2008), em especial no que tange a sua forma de ver a interação, e que relata envolver três etapas, já apresentadas na Introdução. Para tal, vou apresentar sinteticamente o que o autor menciona como “pré-construídos específicos do ambiente humano”; “processos de mediação e de apropriação”; e “processos de mediação sociossemióticos” – estabelecendo influências no individual, que, por sua vez, irá influenciar o coletivo.

[...] concebemos as relações entre os três níveis apontados como inseridas em um *movimento dialético permanente*. Assim, admitimos que, se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de propriedades coletivas (elas os desenvolvem, os transformam, os constestam etc.). Logo, consideramos que, como já salientava Mead (1934), as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais. (BRONCKART, 2008, p. 112).

Julgo que esses tópicos têm a ver com o Letramento de Percurso, considerando que ele é, essencialmente, uma espécie de mediador, e com as manifestações de docência a serem mapeadas nas páginas seguintes, sobre os quais me debruço de forma livre. Bronckart (2008) segue em sua obra buscando formulações da problemática do agir, cita outras pesquisas, outros autores, debate sobre conceito de ação, dentre outros, porém, esse seu contínuo é para dar suporte à pesquisa que realizou, a mim, no caso dos letramentos, esse quadro basta, por isso, fico nele e o detalho, para ilustrar o leitor. O IS (Interacionismo Sociodiscursivo), ainda que me seduza, não é o fio condutor desse trabalho. Eu o vejo como uma esteira.

Quadro 5 - Quadro sintético sobre Interação e Pré-construídos do Programa de estudo de dados (BRONCKART, 2008, p.111 a 117)

<p>Pré-construídos específicos do ambiente humano: físico e de atividades coletivas complexas – verbais ou não verbais: (p. 111)</p>	<p>Processos de mediação e de apropriação: processos de transmissão e a re-produção dos pré-construídos: (p.113 -114)</p>	<p>Processos de mediação sociosemióticos: envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas podendo ser distribuído em três campos de investigação. (p. 114-117)</p>	
<p>Formações sociais (Organizações/ Instituições) em permanente conflito de interesses.</p>	<p>Processos de educação informal que geram atividades conjuntas, que, por sua vez, assemilam preceitos dos mundos formais e lhes fornecem <i>comentários verbais</i>.</p>	<p>1º - envolve as condições de emergência do pensamento consciente – resulta da <i>interiorização</i> (ver suas formas no quadro ao lado) dos signos e da produção dos pensamentos.</p>	<p>Pela <i>interiorização</i>:</p> <p>a) Das quatro propriedades fundamentais/Sausure: signo imotivado, arbitrário, discreto e ativo;</p> <p>b) Das relações predicativas que organizam as orações; que se organizam em um sistema de pensamento funcional, de acordo com um regime de implicação de significações/ Piaget.</p> <p>c) Das propriedades do discurso – ou tipos de raciocínio via pensamento consciente: o pratico -de senso comum/diálogos e o lógico -semiológico/ teorias</p>
<p>Os textos como unidades comunicacionais globais – com suas características advindas das interações: produção, recepção, intenção etc.</p>	<p>Processos de educação formal: didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação das pessoas).</p>	<p>2º envolve a análise do desenvolvimento posterior das pessoas – do desenvolvimento de seus pensamentos, conhecimentos e capacidade de agir.</p>	<p>Sobre o pensamento:</p> <p>Razão prática movimenta-se em direção da razão pura/ em um registro lógico-matemático: por abstração e generalização = ultrapassagem de limites, abstração e autotransformação.</p> <p>Sobre o desenvolvimento da capacidade de agir, o autor diz não ter informações substanciais para apresentar.</p>

Fonte: A autora.

Para além desse olhar sobre a Interação e os Pré-construídos do

Programa de estudo de dados. (BRONCKART, 2008, p.111 a 117), retomarei aos poucos os principais pensadores dos letramentos que apresentei até o presente capítulo e testarei as possíveis modalizações de Letramento de Percurso, aplicando-as a partir da seleção de fragmentos textuais e, deles, retiradas determinadas expressões linguísticas, em forma de análise textual.

5.1 Análises da primeira parte: o PIBID e sua inserção na iniciação à docência

A primeira parte do livro organizado por Lemos e Azevedo (2017), com o título “O PIBID e sua inserção na iniciação à docência”, é constituída por 11 artigos. A forma como vou ocupar o caminho metodológico adaptado de Bronckart (2008) sobre a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) é pautada em três perguntas: 1) sobre a análise do ambiente humano – as formações sociais (Organizações/Instituições); os textos; os mundos representados ou mundos formais – Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes? 2) sobre a análise da apropriação dos pré-construídos via Processos de educação informal e de educação informal e Processos de transação social – Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? 3) sobre a análise dos processos de mediação sociossemióticos, vou tentar elucidar a pergunta: Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?

Por tudo que apresentei até aqui, penso que eu já poderia afirmar que o “uso social da escrita – o letramento” está presente nesses artigos, mas como quero caracterizar um letramento, para além de Letramento Acadêmico, como de Percurso, faço a aplicação das possíveis modalizações de Letramento de Percurso (dialógicas, intervencionistas, viscerais e identitárias), que estou testando e procurando firmar, como uma ideia de instrumentos para avaliar esse tipo de Letramento (e atrelados a ele – com uma espécie de “pacote”), não apenas para revelar os traços argumentativos encontrados neles, mas também, para constituir minha tese. Uso o Bronckart (2008) e aspectos da influência dos pré-construídos via observação de propriedades

linguísticas e pensamentos manifestos para dar concretude ao conceito de Letramento, apontando o quanto se pode perceber desses processos interativos nas expressões dos autores, quando se expressam como sujeitos de sua docência, numa relação indissociável com o restante de suas experiências de vida. Esse aporte metodológico advindo do Interacionismo Sociodiscursivo – IS dará esteio igualmente à inquietação maior dessa tese, qual seja delimitar aspectos de letramentos nos escritos acadêmicos.

Vou apresentar a análise caso a caso – como uma análise micro - e, ao cabo, já como capítulo 6, sobre o conceito de Letramento de Percurso, retomo todos, com uma espécie de análise síntese e macro da obra. Penso que assim não me repito em cada artigo (são 22) e dou mais fluência e praticidade à leitura desse texto. Os fragmentos de textos selecionados, que passarei a nominar de excertos, por não estarem fragmentados, virão mapeados em quadros, seguidos de suas análises de forma dissertativa. O motivo da escolha dos excertos foi o fato de apresentarem unicidade de objetivos, tópico frasal, desenvolvimento sequencial de ideias, e, em geral, apresentarem uma finalização com caráter de arremate, constituindo uma estrutura próxima a de parágrafo. Esses excertos são como pequenas redações com características comuns: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, apresentam tópicos modalizados, de acordo com a busca da pesquisa, quais sejam: presença da influência dos pré-construídos e as possíveis modalizações do letramento de percurso em expressões linguísticas que as materializam: dialógicas, intervencionistas, viscerais e identitárias.

5.1.1 O PIBID e a sua inserção na iniciação à docência. Formação inicial e continuada no cenário educacional: interlocuções com o PIBID. Serpa, Santaiana e Lima (p.17)

O texto de Serpa, Santaiana e Lima (p.17) é reflexo de análise documental e busca refletir sobre as políticas e as orientações legais relevantes para a formação docente em âmbito nacional, em especial, nas seguintes leis, decretos e portarias: Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, Lei nº 13.005/14 (PNE), Decreto 6.755/09 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica), Decreto 7.219/10 (PIBID), Portaria Normativa 9/2009 (Parfor) e a Portaria Nº 867/2012 (PNAIC). Considerando o cotejo feito entre a legislação e os principais programas voltados tanto à formação inicial, quanto à formação continuada, quando se referem ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciam que esse tipo de programa pode significar avanços na qualificação do ensino ministrado na escola.

5.1.1.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 6 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (SERPA; SANTAIANA; LIMA, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
O campo da legislação tem avançado consideravelmente nos últimos anos quanto às políticas de incentivo à formação dos professores da educação básica. É imprescindível nós, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) e futuros professores, nos atualizarmos a respeito das constantes modificações realizadas na legislação educacional. (p. 28)	Nesse sentido, devemos desenvolver uma postura crítica para analisar os inúmeros programas aprovados no âmbito educacional, que podem representar tanto avanços quanto retrocessos. (p.27)	O programa envolve, dessa forma, inúmeros profissionais em atuação nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nas escolas públicas, reforçando as trocas de experiências e bagagens pedagógicas ao longo da formação docente, ou seja, valorizando os diversos saberes docentes. (p.28) ...nós, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) e futuros professores,...(p.28)

Fonte: A autora.

Considerando os excertos isolados para análise, pude observar que, ao perguntar para o texto: “Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes?” a influência do ambiente humano encontrada, advinda de um mundo objetivo/leis, denota que há uma preocupação em dar segurança de lei ao tipo de educação desenvolvida junto aos educandos no âmbito do PIBID. Eles são orientados a estudar e quebrar paradigmas, quando necessário, nunca saindo da sua condição de docente, cidadão, que sabe de seus direitos, e, sobretudo, tem consciência de seu dever. No fragmento, essa relação docência e legislação é considerada “imprescindível”.

Quanto à análise da Apropriação dos Pré-construídos, respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?”, nota-se que usam a palavra “devemos”, no plural, relacionando-a com tarefas de docência relacionadas/condicionadas a aspectos legais do Estado. Essa associação revela o desejo de interagir criticamente com atos educativos, mas sem perder o senso da obrigação para com o que a legislação brasileira legisla. É uma forma de assimilar normas do mundo formal e interagir com elas de maneira verbal.

Os efeitos dos processos da interferência/mediação das leituras efetuadas no texto produzido como relato da pesquisa documental, e, por consequência, suas revelações, foram buscados com a pergunta: “Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Ao isolar um fragmento, pude verificar que os bolsistas, não apenas se colocam como bolsistas, portanto em processo de estudo acadêmico, mas como “futuro professores” concomitantemente. A experiência de bolsista está somada à identidade de futuro – professores – confirmando o que o texto promete, ou seja, de que pretende demonstrar a importância do PIBID na formação dos docentes. Isso demonstra um envolvimento das condições de emergência do pensamento consciente, oriundo da interiorização dos signos e da produção dos pensamentos.

5.1.1.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: campo > tem avançado; o uso do termo “campo” remonta todo um cenário de discussão na área da Educação, em especial, nos estudos de Bourdieu⁶³. Ao mencionarem o campo da legislação relacionando-a com os estudos de formação docente, os autores criam uma interdependência entre uma e outra, portanto, constituindo uma espécie de sistema. Segundo Socha:

Campo: noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico etc -, no qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital (SOCHA, s/d.).

Percebendo que, em “campo tem avançado”, os autores se colocam como agentes desse avanço de forma dialógica, o que pode ser percebido a partir das expressões: É imprescindível > nos atualizarmos > legislação educacional. A atualização/diálogo com/na área da legislação educacional pelos educadores em formação é classificada como imprescindível. Esse termo (im- + prescindível)⁶⁴ quer dizer: “De que se não pode prescindir = indispensável”, segundo o Dicionário Priberam.

Para as Modalizações Intervencionistas, cito o seguinte fragmento: “devemos desenvolver uma postura”, penso que revela o senso de dever, de ser leal a uma obrigação, associado a uma transformação

63 SOCHA, E.: “Pequeno glossário da teoria de Bourdieu” disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em 19 abr. 2019.

64 “imprescindível”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://dicionario.priberam.org/imprescind%C3%ADvel>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

de conduta pró-ativa. Comprovo isso com a ajuda do Priberam⁶⁵, segundo esse dicionário, a palavra postura vem do latim: positura, -ae, posição, disposição, arranjo, ordem, lugar, pontuação. São elencados sete significados, vou ficar com o que diz: “Maneira de agir ou de se comportar” (ex.: a postura do dirigente é inaceitável). Esse tipo de manifestação poderia ser classificado, à luz de Bronckart (2009, p. 132) e de outros linguistas, como modalização Deôntica.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo, separei as Expressões Linguísticas: devemos > analisar > programas aprovados. Novamente, a sensação de obrigação, manifesta no “devemos” e a manifestação de empoderamento, no sentido de ter condições de analisar os programas já aprovados, a partir de todos os estudos efetuados e leituras efetuadas. Ou seja, o letramento os coloca em igualdade de “espécie” com os especialistas que criaram, defenderam e aprovaram os Programas Federais, considerando que analisar pressupõe capacidade de julgamento.

A pertença ao PIBID pode ser também investigada sob a ótica das Modalizações Identitárias, nas expressões que revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. Na sequência de escolhas verbais, isoladas da seguinte forma, traduz, na minha perspectiva, o letramento de percurso: envolve > inúmeros > trocas > valorizando saberes. Ou seja, o envolvimento que o Programa proporciona em seu percurso, não apenas de leituras de textos escritos, mas o envolvimento com toda a escola e a comunidade, com o ambiente e com as práticas orais, atitudinais (outros profissionais), forma o docente em um determinado patamar. Retomando as Expressões Linguísticas: “enquanto bolsistas > futuros professores”. O “enquanto” perde o caráter transitório para se tornar um elemento quase associado, simultâneo e de estatuto: pibidianos = docentes diferenciados.

Essas possíveis modalizações, apoiadas nas grafadas por Bronckart (2008) e considerando minha concepção de Letramento de Percurso estão presentes nos outros artigos da obra estudada, os quais

65 “postura”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://dicionario.priberam.org/postura>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

irei desvendando a seguir.

5.1.2 O PIBID como espaço e tempo de construção dos saberes docentes. Severo e Almeida (p.33)

O artigo de Severo e Almeida (2017, p.33) investiga a contribuição do PIBID na formação das pedagogas do Curso de Pedagogia-Licenciatura da UERGS na unidade em São Luiz Gonzaga - RS. Para as autoras, os saberes docentes somam: espaços, tramas do cotidiano escolar e reflexões no âmbito da Universidade. O PIBID seria um desses espaços e, considerando a amplitude e a diversidade do tema, o recorte PIBID, no município de São Luiz Gonzaga, foi o subprojeto: Da discência à docência: A “boniteza” de ser professor/professora. Na ocasião, foram contemplados 32 acadêmicos com bolsas, em 6 escolas do município, e foram atendidos cerca de 600 alunos da rede. Os resultados apresentados pelas/nas escolas apontam que o PIBID é significativo para o processo de aprendizagem das crianças; para os acadêmicos; e para o sentimento de pertencimento desses em relação à escola sede.

5.1.2.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 7 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo). (SEVERO; ALMEIDA, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
<p>Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?</p>	<p>Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?</p>	<p>Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?</p>
<p>Muitas são as atividades realizadas entre elas: Reuniões de planejamento, reflexão e participação de eventos que fazem parte do cotidiano escolar, planejamento de atividades e troca de experiências entre os professores, Pibidianos e equipe pedagógica, discussão de textos, artigos do interesse do grupo, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas na escola, circuitos de brincadeiras, atividades desenvolvidas com material alternativo, atividades com pintura, colagem circuito de brincadeiras, jogos em equipe, entre tantas outras atividades realizadas e que possibilitam ao acadêmico se familiarizar com as dinâmicas do espaço escolar, bem como constituir por meio de suas experiências no programa, elementos constitutivos de sua formação docente. (p.36 2º parágrafo)</p>	<p>Na construção desta pesquisa refletimos, também, acerca do papel do professor-supervisor na trajetória de formação das Pibidianas e Pibidianos. Entendemos que nosso papel está ancorado no acompanhamento contínuo dos deslocamentos teóricos e práticos realizados por eles neste movimento entre a universidade e a escola. Para fortalecer este acompanhamento estabelecemos reuniões onde fortalecemos os momentos de partilha de experiências de vida e das práticas desenvolvidas nos espaços da escola. (p. 36)</p>	<p>Nesta perspectiva é possível considerar que as alunas PIBIDianas que fizeram parte deste estudo estão constituindo suas identidades tomando como referência as identidades docentes que circulam no ideário da nossa cultura que propõe que para ser professora é necessário fundamentalmente ter vocação e gostar de criança. Não estamos aqui desconsiderando esta necessidade de afeto porém, afirmamos que precisa mais que isso, é preciso conhecimentos teóricos, pedagógicos que conforme Tardif (2010), também se constroem no campo das experiências pessoais, porém destaca que o terreno das experiências não é o único lugar da construção dos saberes sobre a docência. Assim pensamos que cabe aqui problematizar a vocação como algo associada a uma escolha pessoal, e pensar nos múltiplos discursos que se articularam para solidificar tal ideia, buscando assim desnaturalizar os papéis atribuídos à mulher. (p. 41)</p>

Fonte: A autora.

Ao descrever as atividades realizadas em conjunto: bolsistas e comunidade escolar, as autoras permitem observar, no quesito Análise do Ambiente Humano, o quanto essa interação é fundamental para a formação docente. Ao perguntar para o texto: Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes? Encontrei o fragmento isolado no quadro e do qual separam as seguintes expressões: “atividades > parte do cotidiano escolar> se familiarizar com as dinâmicas do espaço escolar > constitutivos de sua formação docente.” (p. 36). Embora elencar provas não seja um fator decisivo nesse momento, tenho a pretensão de que essa sequência de escolhas vocabulares comprova a importância dada pelas autoras à prática escolar, para além dos estudos acadêmicos restritos ao ambiente da UERGS, não apenas como um conhecer, mas como uma possibilidade de sua descontextualização e, ou generalização.

Apropriação é um termo forte e de difícil delimitação, quando se trata de localizá-la em um texto escrito. Porém, nesse item: Análise da Apropriação dos Pré-construídos, respondendo à: Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? , percebi no fragmento acima a sua presença, então, isolei a expressão: “nosso papel” - nessa, parece ficar clara a posição de que a docência faz parte de um sistema, de um “drama” e que o docente tem uma função nesse grupo, tem uma contribuição importante no todo, que precisa ser desempenhada no mesmo nível dos outros “atores”; a sequência também é reveladora, pois novamente uma palavra tomada de outro universo: “ancorado”, o papel a ser desempenhado, não vai ficar solto, à deriva, ele será embasado na soma de dois fatores fundamentais, os quais encontro em “deslocamentos teóricos e práticos” - que, ao cabo, se configuram num dos vieses do letramento e que podem vir a expressar a “posse/apropriação” desses conhecimentos.

Para a Análise dos efeitos dos processos de mediação, a partir de: Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?, posso dizer que a ideia de “efeito” tangencia a de apropriação. No fragmento citado no quadro acima, trouxe o enunciado que me pareceu mais significativo nesse sentido, mas novamente, vou buscar algumas expressões linguísticas específicas: “PIBIDianas” - classificação das

alunas como *Pibidianas* já é um efeito da mediação do Programa de Iniciação à Docência, afirmar a pertença das acadêmicas ao PIDIB como uma distinção, não apenas como uma referência textual. Isso envolve efeitos da transmissão dos pré-construídos na constituição das pessoas.

Partindo dessa premissa, as expressões que compõem: “constituindo suas identidades tomando como referência as identidades docentes que circulam no ideário da nossa cultura > conforme Tardif (2010); e > e pensar nos múltiplos discursos que se articularam para solidificar tal ideia” (p. 41) - são quase autoexplicativas, ou seja, todos os processos culturais circulantes, múltiplos, de literatura de referência (como exemplo: TARDIF, 2010), servem ao propósito de constituir a identidade docente, o que pode significar efeito dessa mediação.

5.1.2.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Partindo para a aplicação das modalizações de Letramento de Percurso, revelando os traços argumentativos encontrados nessas expressões linguísticas estudadas acima, a) PIBIDianas; b) constituindo suas identidades tomando como referência as identidades docentes que circulam no ideário da nossa cultura; c) conforme Tardif (2010); d) e pensar nos múltiplos discursos que se articularam para solidificar tal ideia (p. 41) e após a análise usando o olhar de Bronckart, posso dizer que a Função Dialógica da linguagem, que localizo como modalização, perpassa todas elas, mas creio que “articularam” pode ser o termo ícone. Articulação só pode acontecer quando os elementos estão interligados de alguma forma. Essa articulação aparece de forma gráfica, quando soma a sigla do Programa “PIBID” ao sufixo “ana” (+s) promovem uma personificação da sigla, usando o sufixo para ora dar-lhe ares de adjetivo, ora dar-lhe ares de substantivo, na qualidade de agente.⁶⁶ Essa decisão linguística excede o teor meramente instru-

66 (BECHARA, 2009.) Sobre gramaticalização: “Por tudo isto, conclui Coseriu que a formação de palavras é um domínio autônomo das línguas, que abarca fatos “paragramaticais” e fatos puramente léxicos, e seu estudo é um ramo autônomo da semântica funcional, que deve começar pelas funções “paragramaticais” dos

mental da língua e adota uma gramaticalização de cunho semântico.

Para a Função Intervencionista, procurando termos que revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras, isolei os termos em sequência: “pensar > discursos que se articularam > para solidificar ideia> buscando assim desnaturalizar os papéis atribuídos à mulher.” (p. 41). Penso que dando essa visão geral, posso apontar a palavra “desnaturalizar” como um termo com função modalizadora intervencionista. Promover uma formação inicial docente, não para adaptar os acadêmicos e as acadêmicas ao que está posto, o que já está “solidificado” como algo natural, e sim, para que desconstruam essa noção estabelecida, como o papel da mulher na educação não ser apenas uma reprodução biológica de sua função de mãe, mas sim, um papel emancipador de pessoa, independente de gênero.

Em termos de Função Visceral, o termo “constituir” e suas variações: “constitutivos”, “constituindo” ligados ao universo escolar, às experiências de reuniões e outras atividades, como as mencionadas no fragmento de “Análise do Ambiente Humano”, revelam atravessamentos essenciais, tanto de formação individual, quando coletiva dos bolsistas, via contato com a cultura escrita e com suas derivações, como citado, todos os procedimentos que envolvem o cotidiano escolar. Não por acaso, o termo “constituição” aparece em dicionários e outras referências, ligado às células que são a base dos tecidos dos organismos vivos.

Para a Função Identitária, pude observar que a palavra identidade aparece de forma explícita no terceiro fragmento, mas eu vou apontar um trecho onde a ideia de que as Pibidianas devem se diferenciar do senso comum da profissão está também posta: “afirmamos que precisa mais que isso”, o “mais”, está diretamente ligado ao fato de que, apesar das Pibidianas serem futuras professoras, como tantas, estarem no Pibid significa acrescentar ao comum da profissão, a ruptura, com os conceitos naturalizados e essa advém dos conhecimentos teóricos, pedagógicos. Assim, esse “mais” revela pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade – identidade.

procedimentos de formação e chegar até as fixações na designação.” (p.478).

5.1.3 PIBID/TEATRO: por uma docência mais poética. Sitta e Mödinger (p. 43)

O texto de Sitta e Mödinger (2017, p. 43) apresenta reflexões sobre desafios do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura e do fazer pedagógico teatral dos alunos e dos professores Coordenadores de Área, a partir de registros dos Pibidianos postados no *blogspot* do PIBID/UERGS/Teatro sobre suas vivências e observações sobre os acontecimentos passados nas quatro escolas de Montenegro-RS, parceiras do subprojeto PIBID/UERGS/Teatro. A primeira parte apresenta textos dos Pibidianos do subprojeto de Teatro pontuando suas inquietações sobre a docência, sobre o professor e o artista. A segunda e última parte problematiza as relações entre docência, criação e teatro. Como resultado, perceberam que os registros traduziam um misto de pensamento e resignificação do estar no mundo, traziam a compreensão de que a arte /teatro, a docência, a aprendizagem vão além de estratégias pedagógicas, caminham em direção ao social, ao poético e ao afeto.

5.1.3.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 8 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (SITTA; MÖDINGER, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
<p>Nos escritos transcritos a seguir, publicados no blogspot do PIBID/UEGRS/ Teatro, nosso arquivo de memórias das experiências dos PIBIDianos do curso de Teatro, constará o nome do PIBIDiano/ autor dos mesmos. Trata-se de um pequeno recorte das memórias emocionais dos 25 PIBIDianos que participam atualmente do subprojeto UERGS/PIBID/TEATRO disparadas por leituras indicadas pelos coordenadores do subprojeto, das escolhidas pelos próprios PIBIDianos e principalmente pelas entradas nas escolas parceiras e o contato direto com os alunos das mesmas no exercício inicial da docência e “são nossa única posse real: o futuro não existe ainda (e a palavra ainda é uma petição de princípio) e o passado não mais existe, salvo sob a forma de memórias (IZQUERDO, 2017, p.89). p. 45</p>	<p>Não perceber as transformações e teimar em exercer um papel sem exercer o pensamento por meio dele, provoca a pensar que não devemos estar cegos diante das indiferenças e descasos que a profissão docente está sendo tratada no sistema de ensino do nosso país; provoca a pensar que a incompetência (p.60) não é apenas pedagógica e sim social, que os discursos não podem estar descontextualizados da vida em percurso. p.59</p> <p>Os PIBIDianos nos fazem compreender a arte/teatro como propulsão do pensamento e resignificação do estar no mundo. Fazem compreender que a docência pode ser mais poética, que ensinar é dar signos para a aprendizagem, que toda arte ensina porque dá signo e porque sua linguagem é especialmente signo. P. 60</p>	<p>Para vir a ser professor é preciso aprender “a caminhar no escuro”, como escreveu o PIBIDiano Bruno Prandini (2017). Pensemos no escuro como um espaço que não vemos ainda, não sabemos o que tem e nem o que pode ser feito aí. Também podemos pensar o escuro como o conjunto de condições precárias nas quais a maioria dos professores de escolas públicas trabalha, as várias formas de mal-estar dos docentes. Para caminhar no escuro é preciso diminuir o ritmo, atentar para possíveis obstáculos, ampliar os sentidos. Estar atento e flexível. p. 59.</p>

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes?”, pude perceber que há uma valorização da partilha de conhecimentos, de memórias, de experiências, e que essa valorização se estende ao ambiente da escola – que é chamada de “parceira”, bem como, do contato direto com os alunos via Pibid.

Assim, percebi a identificação com o que está para acontecer (iniciação à docência) e com o passado como fonte de ensinamento e de reflexão (as memórias), unindo dois mundos representados produtos de generalização de conceitos e partilha de significados. A influência do ambiente é, portanto, fundamental nesse Letramento de Percurso.

Quanto à análise da Apropriação dos Pré-construídos, respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, Destaco o fragmento onde os autores retomam os aspectos político-pedagógicos: “provoca a pensar que a incompetência não é apenas pedagógica e sim social, que os discursos não podem estar descontextualizados da vida em percurso,” (p.59) valorizando o escrito, o verbal, o exemplo. Isso revela uma espécie de transação social – via interações sociais – que contribuem para discutir aspectos conflituosos.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” A metáfora do “caminhar no escuro” comprova diretamente a importância das mediações, pois ao explicá-la, os autores comentam que “Para caminhar no escuro é preciso diminuir o ritmo, atentar para possíveis obstáculos, ampliar os sentidos. Estar atento e flexível.” Essa necessidade, estendida ao entender do ambiente escolar, mostra que não é da função da Universidade “levar um conhecimento melhor” para lá, mas sim, fazer esse meio, esse contato, essa intersecção entre o que a Universidade dá e o que a Escola possui. Esse fragmento demonstra que há um processo de mediação, no sentido de “redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos.” (BRONCKART, 114-117).

5.1.3.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “memórias emocionais > disparadas por leituras indicadas.” Esse fragmento me lembrou dos versos do filósofo libanês Gibran Khalil

Gibran (1883-1931⁶⁷), nos quais ele comparava os pais com arcos e os filhos com flechas arremessadas ao infinito. O que não deixa de ser consoante com o papel dos educadores na área da formação de docentes. Também esses indicam suas leituras, dão seu exemplo, dão conselhos, apontam caminhos, mas todo esse esforço só vai se completar na vivência no discente, na sua bagagem cultural, nos contatos que faz com o ambiente. Então, creio que essa passagem se adequa ao que estou querendo firmar como modalização dialógica.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, eu tenho de resgatar o conceito de modalização pragmática (BRONCKART, 2009, p. 132): introduz um julgamento sobre “uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).” Nesse fragmento, elas se cruzam: “Não perceber> e teimar> em exercer um papel sem exercitar o pensamento> provoca a pensar que não devemos estar cegos>”. Fiz a opção por criar termos atrelados ao Letramento de Percurso, porque creio que o conjunto da linguagem deve acompanhar as decisões linguísticas e conceituais, porém, aqui, essas expressões linguísticas podem ser classificadas, tanto como pragmáticas, quanto intervencionistas. São docentes educados para perceber, para exercitar o pensamento, sem “teimar” em não ver, ou seja, insistir numa educação pronta, de cima para baixo, que não vê a humanidade de seus trabalhadores. Eles sabem que precisam intervir, não são “teimosos” no atraso, como podem ser julgados pelo senso comum, são persistentes

67 GIBRAN. K.G. Fragmento de “O Profeta”. “Vossos filhos não são vossos filhos. / São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma. / Vêm através de vós, mas não de vós. / E embora vivam convosco, não vos pertencem. / Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos, / Porque eles têm seus próprios pensamentos. / Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas; / Pois suas almas moram na mansão do amanhã, / Que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho. / Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como vós, / Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados. / Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas. / O arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a sua força / Para que suas flechas se projetem, rápidas e para longe. / Que vosso encurvamento na mão do arqueiro seja vossa alegria: / Pois assim como ele ama a flecha que voa, / Ama também o arco que permanece estável. Disponível em <<https://www.pensador.com/frase/NzOxNDU/>>. Acesso em: 23 jun. 2019).

no futuro.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, esse termo “atravessamento”, inúmeras vezes citado pelos Pibidianos e Pibidianas no livro estudado, tende a me colocar na razão de dizer que o letramento do Pibid é visceral. No fragmento citado, fica claro que a vontade de transformar o ambiente pela educação é algo maior, algo que “vem de dentro”: “Os PIBIDianos> a arte/teatro> como propulsão do pensamento>”. Entendendo a arte e a arte da docência como um processo natural, inato, ligado a uma força maior, interior, que impulsiona o pensamento – processo intelectual que se forma a partir das mais diferentes informações obtidas e vivenciadas. É visceral, atravessa o mundo do significado acumulado das palavras, com o mundo sem tradução do “ser” no mundo.

Sob a ótica das Modalizações Identitárias, direto ao ponto: “como escreveu o PIBIDiano Bruno Prandini”. Assim, classificando o acadêmico, não como o acadêmico do curso de Teatro da UERGS, mas como “o” – artigo definido – “Pibidiano” acompanhado de nome e sobrenome. Há nessa forma de escrever o reconhecimento de um pertencimento a um universo em particular, dentro de outro, qual seja, a pessoa que existe concomitantemente: Bruno Prandini. Nesse caso, estão presentes adjunto adnominal e nome – como uma coisa só – o nome – pois o nome completo do bolsista é Bruno Flores Prandini (constatei em outro artigo do livro), ou seja, um dos nomes foi substituído pelo termo “Pibidiano”, dando-lhe identidade.

5.1.4 Marcas que nos formam: as diferentes identidades que atravessam o fazer docente. Prandini, Sitta, e Mödinger (p. 63)

O texto de Prandini, Sitta e Mödinger (p. 63) problematiza a constituição da “identidade de um espaço de ensino, o sentimento de pertencimento e empoderamento de alunos, de professores e da comunidade em torno da escola”, segundo seus autores, consideradas as observações, vivências e práticas pedagógicas de seis estudantes/bolsistas - universitários PIBIDianos - do (PIBID) da (UERGS), do Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura - transformações

que ocorrem em seus questionamentos e descobertas. Aborda projetos desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança (EMEF) - comunidade periférica de uma cidade metropolitana - Montenegro, no Rio Grande do Sul, de abril a setembro de 2017, através do Subprojeto PIBID/UGRS/Teatro. Descreve cinco possíveis identidades da iniciação à docência: Ser PIBID, Ser Escola Esperança, Ser Professor Aprendendo a Ser Professor, Ser Aluno e as Marcas que nos formam enquanto ser.

5.1.4.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 9 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (PRANDINI; SITTA; MÖDINGER, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
A PIBIDiana Thaís Pegoraro revela suas angústias quanto à universidade dizendo que, “são diversas as vezes que penso que não daremos conta, todavia me batem alguns surtos de ansiedade para começar e fazer acontecer, sabendo que se nos empenharmos dará certo, talvez não com os resultados que planejamos, mas fará diferença nas pequenas pessoas com quem trabalharemos (30 de maio de 2017).” P. 65	Após o encontro com a nova Esperança, os PIBIDianos, percebem a responsabilidade e a urgência de agirem enquanto professores em formação.[...] Para encontrarmos algumas dessas respostas, foi necessário trabalhar sob a perspectiva do intercâmbio, da troca, do acolhimento e da empatia. P. 71.	Elas esclareceram algumas dúvidas ao mesmo tempo em que outras tantas surgiram durante o processo de identificação. Afinal, não somos formados essencialmente por uma única identidade, mas por múltiplas que se constroem, se destroem e se reconstroem durante o processo escolar e de vida. Os fenômenos sociais e culturais estão diretamente ligados com essa construção de novas identidades formando um constante processo de movimento e de mudança. p. 82.

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” A docência, na perspectiva dos Pibidianos, acaba por ser representada frequentemente como algo muito grande, por vezes, maior do que eles próprios, porém, como algo a ser feito, pela diferença que isso fará na significação do mundo para as outras pessoas. No fragmento seguinte, apresento algo que é impactante. Esse grupo de Pibidianos trabalhou com crianças, mas ao se referir a elas, uma das acadêmicas diz: “se nos empenharmos dará certo> talvez não com os resultados> mas fará diferença nas pequenas pessoas>.” Isso, no meu tempo de ativismo, era chamado de “senso de missão”, numa linguagem de academia, “encargo de ofício”. Isso demonstra um posicionamento em relação a um aspecto das formações sociais (Organizações/Instituições) em permanente conflito de interesses.

Quanto à análise da Apropriação dos Pré-construídos, no que tange a: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, A preocupação dos bolsistas, ao se depararem com a Escola, acabou por encontrar resposta na importância da interação. Isso fica posto na perspectiva escolhida para o trabalho: intercâmbio> troca > acolhimento > empatia. A sequência escolhida para dispor as ações: intercâmbio (que necessita reciprocidade); troca (que também implica reciprocidade, mas dá entender que se vai dar uma coisa e receber outra); acolhimento (no sentido que se aplica aqui, recebimento do outro); e empatia (na identificação com o outro), revelam que estão plenos do que estão recebendo de seus formadores, qual seja, a importância de dar e receber, de falar e de ouvir, e de, não apenas acolher o outro, mas se colocar no lugar dele - isso nas linguagens que perpassam a vivência do teatro. Esse processo demonstra uma busca por redefinições que podem evoluir as práticas de forma coletiva.

Para a pergunta: “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” parece nem ser necessário muito explicar, porque o fragmento selecionado é explícito, ele aborda a construção de identidade, não com resultado de uma identidade, mas “múltiplas”, e que vem de um processo contínuo: constroem> destroem> reconstróem, ligado ao “processo escolar” e de “vida”. Então, percebo que as relações da vida podem estar nesse fazer e desfazer mediado pelo

processo escolar, que, na escrita, vem antes e envolve a análise dos mecanismos de contribuição de cada pessoa nas transformação dos pré-construídos coletivos.

5.1.4.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Justificando a expressão Modalizações Dialógicas como as que revelam interlocuções, vozes e trânsito, selecionei as Expressões Linguísticas: encontro > PIBIDianos> percebem> . No fragmento completo (segunda coluna do quadro) é explicitado o todo, tirando essa sequência de palavras apenas, também me permito ver a importância do diálogo. A decisão de praticar a docência de uma forma ou de outra, partiu do momento do “encontro” com a Escola. Isso revela que não vieram com todo o trabalho pronto, numa espécie de Plano de Aula. A importância de ver, ouvir e dialogar está posta também na palavra “percebem”. Perceber, em um de seus significados, denota compreensão e só compreende quem está aberto ao diálogo.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, acredito que, a soma das palavras: responsabilidade>urgência>agirem aponta para uma intervenção. Não é apenas a responsabilidade como bolsista que os empurra para frente, mas a urgência da ação. Essa urgência é dada pelas circunstâncias da Escola, mas também pela vontade de acertar, manifesta em todo o restante do texto. É de consenso que algo urgente é algo que necessita de uma intervenção imediata, isso fica posto nessas expressões linguísticas.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, novamente, direto ao ponto. Embora seja a declaração de uma das bolsistas, essa atitude se repete dentre os outros: surtos de ansiedade> começar e fazer acontecer>. Ora, “ansiedade” é uma espécie de surto físico-químico-psíquico, a palavra “surto” aqui parece estar sendo utilizada com a significação de ataque violento, ou de perda do controle. A ideia então de fazer acontecer a docência extrapola uma questão acadêmica, de aprendizado de didática, de conceito final, ou de aquisição do diploma. A ideia de docência

torna-se algo visceral.

A pertença ao PIBID, vista sob o ângulo das Modalizações Identitárias, me leva novamente a algo simples como o nome da pessoa: A PIBIDiana> Thaís Pegoraro> revela>. Nome completado pelo fato de ser bolsista do Pibid, e a decisão de fazer revelações. Revelar é uma palavra forte. Não se trata apenas de descrever sentimentos, ou sensações. Uma revelação requer segurança e confiança no que vai ser apresentado. Essa característica, de se manifestar em construção na docência, entre acertos e erros, está alicerçada nos princípios do PIBID. Creio que faz parte de sua identidade.

5.1.5 Experiência e iniciação à docência: daquilo que nos passa, nos acontece. Martinez e Camozzato (p.85)⁶⁸

O texto de Martinez e Camozzato (p.85) analisa experiências dos bolsistas de iniciação à docência no decorrer do PIBID – sub-projeto Pedagogia, da UERGS Bagé, observando seus processos de “transformação de si”. Almeja: problematizar as concepções que atravessam a sua proposta (UERGS/Bagé); inventariar momentos significativos no PIBID por parte dos bolsistas de iniciação à docência; investigar os saberes produzidos a partir da iniciação à docência, demarcando as suas condições de produção e suas potencialidades para a transformação de si/bolsistas. Em carta, as autoras solicitaram reflexões sobre esse percurso formativo. Das respostas, retiraram as recorrências em três focos: docência compartilhada; temas culturais e transversalidade; demais palavras e ações que singularizaram e marcaram os sujeitos da iniciação à docência do PIBID da UERGS Bagé. Após considerações, afirmam que a troca de experiências em encontros, seminários, escritas escola>bolsistas>realidade social, a aprendizagem é concreta e todos constroem conhecimento.

68 Esse texto foi objeto de Artigo antes da Banca de Qualificação dessa tese. SILVA, A. C. M. da; LEITE, M. A. Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada no PIBID na Uergs. Guavira Letras, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 247-263, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/712/536>>.

5.1.5.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 10 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (MARTINEZ, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
<p>Ao discutir o papel do PIBID em nossa formação é exatamente esse ponto que nos deparamos. Alguns professores sugerindo projetos voltados a conteúdos isolados, tendo em vista o reforço escolar, em muitas situações. Porém, com a contribuição do PIBID a movimentação é outra, e inclui: troca de experiências em encontros, seminários, escritas onde exercitamos esse olhar voltado ao aluno, partindo de seus interesses, e do que está próximo a eles e articulando, ao mesmo tempo, com temas que atravessam as suas realidades para que, com isso, a aprendizagem aconteça de forma significativa e todos possam construir conhecimento. (grifo meu). (MARTINEZ e CAMOZZATO, 2017, p. 90),</p>	<p>Desde o primeiro momento em que ingressamos no PIBID somos estimulados e orientados para práticas de pesquisa, leitura e reflexão sobre o desenvolvimento de nosso trabalho, tudo vindo ao encontro dos conhecimentos obtidos no curso de nossa formação para que, posteriormente, haja o compartilhamento das ideias através das postagens no Pbworks (espaço virtual onde são expostas as produções escritas dos PIBIDianos, tais como os planos de aula, reflexões, artigos, fotos de momentos vivenciados, comunicação entre orientadoras e supervisores com os acadêmicos), etc., o que vai na seguinte direção: “Participação em eventos científicos e na escrita de publicações diversas com objetivo de divulgar as experiências, pesquisas e aprendizagens com o PIBID” (Subprojeto PIBID Bagé, 2013, p 4.). Consequentemente, todas essas propostas, discussões e interações contribuem para uma formação docente de qualidade. (MARTINEZ E CAMOZZATO, 2017. p. 93 - 94).</p>	<p>(...) o objetivo deste trabalho é analisar as experiências transformadas construídas pelos bolsistas de iniciação à docência no decorrer do PIBID – subprojeto Pedagogia, da UERGS Bagé. Ao focar, assim, nos processos de transformação de si a partir do PIBID, o presente artigo almeja: (a) problematizar as concepções que atravessam a proposta do PIBID UERGS Bagé; (b) inventariar momentos significativos no PIBID por parte dos bolsistas de iniciação à docência; (c) investigar os saberes produzidos a partir da iniciação à docência, demarcando as suas condições de produção e suas potencialidades para a transformação de si por parte dos bolsistas. (MARTINEZ E CAMOZZATO, 2017. p. p.86).</p>

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, encontro resposta nos fragmentos: “Porém, com a contribuição do PIBID a movimentação é outra,” Esse “porém” traz o peso de uma grande restrição ao que apontam as autoras como forma de ministrar aulas, voltadas a conteúdos isolados. Essa força se complementa com a palavra “outra”, delimitando que docência precisa ser uma outra em relação àquela já estabelecida, uma outra, construída em diálogo. Isso representa que o Ambiente Humano (Organizações/Instituições) estão em permanente conflito de interesses.

Quanto à análise da Apropriação dos Pré-construídos, respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? Todo fragmento da segunda coluna contempla essa pergunta, mas retirando fragmentos, me detive nesses: “eventos científicos > escrita de publicações diversas> divulgar as experiências, pesquisas e aprendizagens com o PIBID> propostas, discussões e interações>contribuem>formação docente de qualidade.” A essência do Pibid – que é a interação – fica totalmente explícita. Parece ser assim que se forma docentes de qualidade. Bronckart (2008, 113-114) aponta esse tipo de ação, como: “Processos de educação informal que geram atividades conjuntas, que, por sua vez, assimilam preceitos dos mundos formais e lhes fornecem comentários verbais.”

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Para atender a essa indagação, vou ficar com os verbos dos objetivos apresentados pelas pesquisadoras para o artigo como um todo: “problematizar > inventariar > investigar > demarcando. Essa sequência de processo tem a ver com todos os trabalhos e estudos realizados pelos bolsistas, nos três primeiros verbos e, no último, no momento de “demarcar” o que foi levantado, soma todas as atividades, interações e leituras, na transformação de si. O que demonstra os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas.

5.1.5.2 As possíveis modalizações do Letramento de Percurso e as Expressões Linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “estimulados > orientados > para práticas de pesquisa, leitura e reflexão > vindo ao encontro dos conhecimentos obtidos > posteriormente > compartilhamento >”. A forma como esse parágrafo todo é alicerçado demonstra claramente que as questões do PIBID não são normalizadoras, ou instrucionais. Nos tópicos que separei, percebi a intenção das autoras de deixar explícito que o trabalho e o conhecimento que virá do período da bolsa será fruto do diálogo entre todas as partes, tanto dentro da Universidade, quanto da Universidade em contato com a Escola e a comunidade escolar, num movimento recíproco.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, creio que o uso do advérbio “consequentemente” já dá a entender que tudo o que está sendo feito e proposto no âmbito do Pibid visa a consequências, é uma espécie de intervenção, seja na comunidade que recebe os bolsistas, seja no conhecimento de didática, quanto de vida dos bolsistas. Essa ideia está mais completa na sequência: “Consequentemente > todas essas propostas > contribuem > para formação docente de qualidade”.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura Pibidiana, separei as expressões: “focar > processos de transformação de si > a partir do PIBID”, considerando que os bolsistas não vêm todos de uma mesma formação, como as próprias autoras mencionam em seu texto (p. 92), essa “transformação de si” tem o propósito de mexer com os acadêmicos em seu ser, inserindo seres de diferentes procedências, diferentes informações culturais, num mesmo espaço e – dali – em conjunto – num novo “ser de si” – extrair um educador. Creio que isso é visceral, no que apontei como tal.

Sobre as Modalizações Identitárias, que venho definindo como um jeito de falar que revela pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade, no sentido aproximado de “fazer algo por ser alguém de um tipo” ou “ser alguém de algum tipo, porque fez algo”, separei as seguintes expressões linguísticas: “ demarcando > condições de produção > potencialidades para a transformação de si > bolsistas.” Essa amostra das escolhas vocabulares, postas em gradação indica, especialmente pela utilização de “demarcar”, denota o quanto

do Pibid pode ficar na vida das futuras docentes como um bem, uma marca indelével, uma identidade.

5.1.6 O PIBID diante dos desafios da realidade educacional brasileira. Nery, Pieve e Rech (p.105)

O artigo de Nery, Pieve e Rech (p.105) objetiva analisar: realidade presente; práticas existentes, vozes e reflexões dos fazeres pedagógicos no PIBID, do subprojeto do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Unidade da UERGS de Cruz Alta/RS.” Esse subprojeto envolveu quatro escolas, sendo uma municipal e três (03) escolas estaduais. As autoras analisam a realidade educacional brasileira contemporânea, suas contradições, seus contrapontos e seus aspectos políticos de estrutura de poder. Trabalham, de forma analítica e reflexiva “alguns dos ângulos específicos do fazer pedagógico no PIBID, por parte de alunos e de professores - coordenadores de área.” Classificam o PIBID como “um marco na educação brasileira” pela interação entre as partes. Justificam isso com a formação antecipada que fornece aos alunos de licenciatura o contato com a realidade escolar, com os gestores e com as práticas escolares anteriores ao período do estágio.

5.1.6.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 11 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (NERY; PIEVE; RECH, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
<p>Convém deixar claro aos leitores, que o subprojeto do PIBID, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na cidade de Cruz Alta/RS., envolve quatro escolas, sendo uma municipal e três (03) escolas estaduais, onde os alunos PIBIDianos estão distribuídos para a realização de sua ação pedagógica com a supervisão dos coordenadores de área e também de dois supervisores de cada uma das escolas, com os quais os alunos combinam os planos de aula, os planejamentos e o atendimento das necessidades pedagógicas das turmas que os supervisores consideram necessárias. Esta é a força de um Programa como o PIBID. p. 106</p>	<p>Voltemos à questão de Nietzsche: a quem interessa isso? A quem interessa os cortes de verbas para a educação, para pesquisadores, para projetos de pesquisa, para o PIBID, por parte dos órgãos governamentais? A quem interessa isso? É uma questão que deve estar na mente de todos nós professores, coordenadores de área, coordenadores institucionais do PIBID, alunos PIBIDianos, alunos e professores do ensino básico, médio, superior. São inúmeras as respostas, mas não plenas de resoluções, de respostas definitivas, já que se trata de uma questão que não gera respostas prontas, nem verdades absolutas, mas sempre abre o caminho para novos olhares, novos enfoques, novas formas de ver o mundo e a educação no mundo. p. 108-109.</p>	<p>Os alunos PIBIDianos, no exercício de sua prática, apreendem que a realidade educacional brasileira “não é de rosa que se veste” que necessita de profundos questionamentos, que necessita a prática discursiva governamental ser desconstruída em todas suas nuances e formas de escamotear a realidade. Que precisa a cultura da negligência (Tiburi, 2014), ser analisada em seus meandros e desconstruída no campo educacional. Que necessita de super-homens, que vivem a educação sem as muletas metafísicas dos discursos fáceis e sem artifícios na alma, porque a realidade deve ser investigada, interpretada e analisada como ela efetivamente é e, aprendem que somente assim podemos nos reconciliar com o REAL. Pois a reconstrução do real é justamente a desconstrução do IDEAL. p. 118.</p>

Fonte: A autora.

Para responder a: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes? ”, separei as seguintes expressões linguísticas: “ combinam > planos de aula, > planejamentos > atendimento das necessidades pedagógicas > força > PIBID.” Acredito que essa sequência

representa a convicção de que as atividades de docência não são fruto de um docente isoladamente, seguindo cronogramas e listas de conteúdos programáticos prontos. A Docência deve ser construída em combinações, planejamentos a partir de necessidades pedagógicas e, como marcação do que estão dizendo, apontam essa atitude pedagógica como a força do Programa de Iniciação à docência. Isso demonstra que os mundos representados são produtos de descontextualização e de generalização.

Quanto à análise da seguinte apropriação: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? Separei: “Voltemos > à questão > Nietzsche”⁶⁹. Essa resposta pode trazer a demonstração da apropriação de interação (verbal/livros; não verbal/pensamento), qual seja a leitura dos clássicos da literatura, principalmente dos inquietos, daqueles que transitaram entre a moral vigente e uma outra, imaginada, na qual o sistema de justiça e de educação fosse outro, fosse alicerçado em espíritos livres de amarras e crenças estabelecidas. Tema extremamente atual e ligado ao Pibid em sua essência de processo. Essas reflexões demonstram processos de transação social – via interações sociais – linguageiras, que contribuem para a discussão sobre a manutenção das interações –conflituosas ou não.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Respondendo a essa questão, apresento a seguinte sequência: “precisa a cultura da negligência (Tiburi, 2014), ser analisada > desconstruída > no campo educacional> Que necessita de super-homens > vivem a educação sem as muletas metafísicas”. Aqui reunidas duas orações, apenas isoladas as palavras-chaves, nas quais estão claras a presença, não apenas da discussão filosófica da vida, mas a leitura de clássicos e de contemporâneos auxiliando as reflexões atuais sobre a docência e sua forma de ser, sobre o docente e seu ser, unindo Márcia Angélica Tiburi, nascida em Vacaria/RS, em 1970, com Nietzsche, sem que os anos e as informações culturais de região e de vida social, que os separam pareçam impedir que dialoguem, tanto entre si, quanto com as autoras. Esse fragmento demonstra propriedades do discurso, ou tipos de raciocínio, via pensamento consciente: o pratico - de senso

69 Nietzsche. 1844 – 1900.

comum/diálogos e o lógico - semiológico/ teorias (BRONCKART, 114-117).

5.1.6.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Convém deixar claro aos leitores,”. Sem dividir em partes, penso que as autoras – Pibidianas – além de se preocupar em ouvir as comunidades escolares, ainda, na sua forma de redação, demonstram preocupação dialógica com os leitores, demonstrando preocupação em deixa-los inteirados no assunto, para que possam entender melhor o texto. Para retirar termos importantes, como venho fazendo, talvez pudesse fazer assim: “Convém > leitores,”. O termo “convém”, advém do verbo “convir”, que é um ato de combinação, de admissão de concordância. Ora, dirigido aos leitores, é um trato de compartilhamento de acervos.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, eu teria de reproduzir o texto todo aqui, porque eu tenho a pretensão de dizer que toda a forma como ele está escrito é intervencionista, mas, vou me conter e apontar as seguintes expressões: “a realidade deve ser investigada > interpretada > e analisada> como > efetivamente é”. O dever é claro: investigar, interpretar, analisar como é, não como se gostaria que fosse. Somo a essas, a continuidade do parágrafo: “e, aprendem> somente assim > reconciliar > REAL > reconstrução> real > desconstrução do IDEAL”. Na minha interpretação, essa paleta de palavras é extremamente ligada ao Letramento de Percurso, pois através de leituras de palavras e de mundo, o ideal (distante da realidade) se esvai e surge um real possível, que não é dito necessariamente como ruim ou bom, mas como novo, em reconciliação e reconstrução. Para mim, isso é intervir nos processos profissionais e pessoais dos bolsistas, isso é percurso.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, observei e trago para análise as expressões:

“questão > deve estar na mente > nós”. Acredito que se fossem questões menos importantes, deveriam ser analisadas, observadas, mas não necessariamente deveriam “estar” na “mente”. Ora, mente é mais do que em debates, em livros, relatos. Estar na mente, significa estar dentro do pensamento, dentro do espírito, da inteligência da pessoa. Acredito que essa forma de dizer serve bem para exemplificar o que digo que é uma modalização visceral, ela acontece dentro da pessoa, algo de que não se pode prescindir.

Para a forma de declarar pertença ao PIBID, apresento as seguintes expressões linguísticas, que denotam Modalizações Identitárias: “Os > alunos PIBIDianos> no exercício > de sua prática, > aprendem”. O artigo definido aponta para um tipo de aluno, um tipo conhecido, o qual é localizado na sequência, onde a palavra “alunos” está aberta por um letra minúscula, e “PIBIDianos” é uma construção híbrida, o Programa apontado em maiúsculas, demarcando espaço para ele, já demarcando identidade, e uma identidade que acontece “no” (em + o) próprio PIBID, “no exercício de sua prática”. “Sua”, no singular, comprova que os alunos desse tipo, e num exercício desse tipo, “aprendem”, ou seja, compreendem. Caso estivesse grafado “aprendem”, não seria um conhecimento igual ao conhecimento que é gerado pelo Pibid. Essas reflexões me fizeram identificar esse fragmento modalizador e de função identitária.

5.1.7 O PIBID e os saberes que outorga aos licenciandos. Nery (p.121)

O artigo de Nery (p.121) aborda de forma reflexiva os elementos contextuais da situação do campo educacional brasileiro, considerando determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais Segundo a autora, isso se faz necessário, “pois a educação não é isenta do elemento causal advindo da organização sociedade envolvente.” Para Nery, a educação reproduz a sociedade, seus de conflitos, impasses e jogos de poder. Justifica seu estudo, no julgamento de que a compreensão desses aspectos auxilia no trabalho na busca por uma educação de qualidade. Ainda, afirma que o PIBID, ao inserir o bolsista

numa realidade permeada por crescente desigualdade social, com a qual ele terá de lidar como profissional em seu futuro próximo, o qualifica para, integrando teoria e prática, refletir e questionar esses elementos em seus fazeres pedagógicos, criando objetivos e possíveis caminhos originais e não apenas reproduzindo discursos, revelando efetivo conhecimento.

5.1.7.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 12 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (NERY, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
O aluno PIBIDiano no espaço institucional da escola, no âmbito da educação básica entra em contato direto com a sua organização, administração, funcionamento, relação com a comunidade e tem condições de questionar e problematizar os fazeres pedagógicos de caráter progressista, inovadores e os fazeres pedagógicos tradicionais, com os quais pode se deparar. Neste sentido, a realidade do campo educacional para ele licenciando aos poucos vai se desnudando. p. 122	O licenciando em sua prática pode então compreender em sua vivência os encontros e desencontros presentes o que se configura como essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, p. 126. [...] E o PIBID em sua proposta, levando a que o licenciando entre em contato com seu espaço de atuação profissional futuro, antecipadamente, [...] que gera como produto a intervenção necessária na realidade. p. 127	Assim o ato de conhecer e aprender são concebidos em sua integralidade favorecendo sobremaneira a qualidade na educação porque proporciona formação de um profissional que é apto a relacionar teoria e prática e exercer a reflexão. Este é um saber da experiência docente que o PIBID propicia aos alunos dos cursos de licenciatura brasileiros. p. 129.

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, separei um fragmento, no qual essa definição de docência nos ambientes está manifesta, bem como a ideia de contraposição a ela: “e tem condições de questionar e problematizar os fazeres pedagógicos de caráter progressista, inovadores” (advindos do Pibid) “e os fazeres pedagógicos tradicionais” (do ambiente escolar). Considerando que os fazeres progressistas são seguidos de “inovadores”, deduzi que os fazeres tradicionais não devem ser inovadores. Então, nesse modo de dizer, fica posto que a docência na escola pode estar estagnada e o Pibidiano tem de estar preparado para quando se “deparar” com ela. Essa expressão demonstra o permanente conflito de interesses nos ambientes humanos.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, nos modos de dizer da autora, percebi que considera esses processos de interação, não apenas naturais, como também necessários para uma educação de qualidade: “os encontros e desencontros presentes > se configura > essencial para o desenvolvimento > educação de qualidade”. Essa expressão demonstra que as comunicacionais globais – com suas características advindas das interações: produção, recepção, intenção, etc, fazem parte da essência da educação.

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” A importância da mediação está explícita nas três colunas de excertos, mas creio que nas expressões linguísticas: “porque proporciona formação de um profissional que é apto a relacionar teoria e prática e exercer a reflexão.”, porém creio que na palavra “apto”, está no plano do implícito. Alguém que está apto, habilitado, é capaz de, assim, o fato do profissional que virá do Pibid ser “apto” a relacionar teoria e prática e a exercer a reflexão, já demonstra que ele vai ser trabalhado em suas vivências com esses processos, a ponto deles estarem naturalizados na sua futura conduta profissional, envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas.

5.1.7.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “contato direto com > organização, administração, funcionamento, comunidade” e “realidade do campo educacional > para ele > licenciando> vai se desnudando”. Creio que a soma dessas duas formas, desnudam, não apenas o campo educacional para o bolsista, mas ele mesmo – despedido de sua condição de Pibidiano (portanto fortalecido pelo Grupo e pela identidade coletiva), é apresentado nessas sentenças como “licenciando”. Creio que essa forma de dizer é dialógica, porque coloca os dois entes do processo em iguais condições para a comunicação: a realidade nua – como ela realmente é e o licenciando também.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, eu as encontro de maneira explícita no fragmento: “gera como produto > a intervenção necessária.”, Assim, percebo que o processo pelo qual o Pibidiano vai ser submetido, em vivências e aprofundamento de reflexões teóricas e práticas, vai se tornar num “produto” necessário, qual seja, a intervenção na realidade.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura. “O licenciando > pode então compreender em sua vivência”. Acredito que “vivências” é mais do que apenas na prática. “Vivências” abarca o viver inteiro, portanto, é um tipo de modalização, um jeito de dizer, que vai além de teoria e ou prática, envolve o todo do ser.

Sob a ótica das Modalizações Identitárias, reconheço uma pertença ao PIBID, no seguinte fragmento: “Este é um saber da experiência docente que o PIBID propicia aos alunos dos cursos de licenciatura brasileiros.” Sem picotar a oração, acredito que todos os termos modalizam pertença: “um saber” – que entendo como um tipo específico de saber; “da experiência docente” – “experiência”, percebo que há uma imersão do licenciando no processo, a julgar pela palavra escolhida; “o PIBID (em Letras maiúsculas – antecedido de artigo

definido) proporciona”, entendo que está posto o PIBID acima dos cursos, das IES, ele é maior; “aos alunos dos cursos de licenciatura brasileiros.” Ora, se o Programa é do MEC, não haveria necessidade de mencionar aos “brasileiros”, a menos que, assim como outros autores dessa obra, a autora também acabe por conceber o espaço Pibid como um espaço a parte do real, a parte do Brasil. Um universo a parte, de identidade própria, que é o que me parece.

5.1.8 Constelações: artes visuais, iniciação à docência e compartilhar indagações. Simões (p.131)

Simões (p.131) aborda o período de trabalho com o subprojeto de Artes visuais, na escola Municipal Dr. Walter Belian, pelo grupo formado em seu núcleo por 9 bolsistas, um coordenador de área, uma supervisora e uma escola pública. Além desses, com a comunidade escolar, colegas de subprojeto, professores locais (e estrangeiros), colegas de curso que não eram integrantes do Pibid e, segundo o autor: “ainda, a própria cidade.” Traz registros dessas ações, que foram ancoradas na disposição dos Pibidianos em compartilhar suas dúvidas, suas produções e criar espaços de trocas. Para ele, essa característica constituiu um subprojeto com muitos projetos comprometidos com a escuta, promovendo acontecimentos e mudanças no que estava estabelecido. Foram feitos grupos de estudo, encontros, seminários, mediações em exposições, elaborações de materiais pedagógicos e projetos como o “Dialogarte”, dentre outros, que fizeram um trânsito entre escola>bolsistas>museus>praças>arte.

5.1.8.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 13 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (SIMÕES, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
<p>Não! Não trato aqui de uma ânsia modernista que nega a escola que está inscrita nos dias para fundar o novo. Falo sim, de uma escola reencontrada. Uma Escola encontrada de novo. Encontrada naquelas pequenas coisas que ela, em si já é: um espaço de lidar com dissensos, com desencontros de expectativas, com não saberes e, por isso, com a produção de outros horizontes possíveis. P. 132</p>	<p>As escolas e universidades se alinham na batalha pela continuidade um projeto que não pode ser resumida em números, embora os tenha para apresentar, mas que, acima de tudo, se justifica por reapresentar ao Brasil a escola e a docência como espaço de encontros, de afetos que produzem, e de convivência de diferentes expectativas, possibilidades e poderes. [...] A escola que chega com o Pibid lembra-nos diariamente que mesmo depois de anos uma constelação ainda pode iluminar a mais escura das noites. Noites tão cheias de trevas como essa, que por ora, estamos imersos. Porém acordados. P. 143</p>	<p>O que são essas atividades de mediação? Compreende-se que as possibilidades de ação com um trabalho artístico, posto em relação com outros no espaço expositivo, são inúmeras. O trabalho e a exposição são disparadores para o encontro entre alunos, professores e públicos diversos com o pensamento em arte e com formas múltiplas de construção de saberes mas principalmente de interrogações possíveis na interação entre indivíduos e proposições artísticas. P. 138 mediações</p>

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” Para essa questão, separei o seguinte trecho: “um espaço de lidar”, nele, percebo um espaço onde há um sujeito subentendido, que atua, age, transita nele, “na lida”; Esse sujeito é quem trabalha “com dissensos, com desencontros de expectativas, com não saberes”, esse sujeito é o docente. É ele quem, na Escola, lida “com a produção de outros horizontes possíveis”. Outros horizontes, que podem incluir o horizonte que já se encontra ali. O autor não menciona algo como “novos” horizontes. Ele cita que a docência é uma lida que abre possibilidades dentro o que já se é e outros possíveis de nós.

“Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou

não verbais?” A resposta se apresenta quando o autor declara: “se alinham na batalha”. Ora, um alinhamento só se dá quando os participantes se colocam em linha, para isso, no caso de uma “batalha pela continuidade um projeto” tem de ser uma “fileira” baseada em muito diálogo e muita negociação de ideias, de espaços. Assim, se o autor diz que os sujeitos do verbo se alinham na batalha, ele provavelmente deve estar apropriado de tais processos interacionais.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Essa resposta é meio óbvia, porque o autor se refere especificamente à importância da mediação, porém, como a ideia é ver como isso se manifesta nas modalizações, nas estruturas dos textos e não na sua superfície, separei essas expressões linguísticas, que julgo cumprir essa meta: “posto em relação com outros”. A ideia de colocar um “em relação” com outro expressa na linguagem a apropriação da mediação, envolvendo efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas.

5.1.8.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Não! Não trato aqui [...] Falo sim, de”. O “Não!” acompanhado de um ponto de exclamação é totalmente dialógico, creio que é quase uma espécie de resposta a algum possível pensamento que o leitor possa ter. O autor começa sua declaração, já respondendo alguma coisa a alguém e continua no diálogo, quando, num fragmento mais adiante, abre dizendo: “Falo sim”, então, o diálogo não apenas é subentendido, quando parece estar circulando numa espécie de conversa, no plano da oralidade, revelando uma vontade de ser recebido, entendido. Creio que essas duas formas de dizer se adequam ao que estou chamando de modalização dialógica.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, aponto as expressões linguísticas: “as possibilidades de ação > são inúmeras.” Acredito que podem ser encontradas modalizações de caráter intervencionista

nelas, pois a “ação” se abre em inúmeras possibilidades, e esse verbo pressupõe um sujeito que age, um ambiente onde esse ato acontece, e ainda, suas consequências, intencionais ou não. No caso das ações do Pibid, são intencionais. Então, o uso da palavra “ação” nesse fragmento reflete intervenção.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, trago esse fragmento poético, dolorido, e, ao mesmo tempo, esperançoso: “Noites tão cheias de trevas como essa, que por ora, estamos imersos. Porém acordados.” Vou manter todo esse trecho, pela sua riqueza. As “noites tão cheias de trevas” remetem a memórias de medo, às memórias de histórias de terror, de suspense, onde os piores crimes, ou os mais difíceis mistérios se desenrolam. Talvez seja um dos medos mais comuns do ser humano, a ausência total de luz. O termo “essa” traz o possível conto literário para a dura realidade: essa – refere-se ao momento político do país, onde a manutenção do Programa de Iniciação à Docência estava correndo risco de ser fechado – isso não está posto no fragmento que cito aqui, por isso, não o julgo, apenas faço uma contextualização, pois ainda que não se soubesse qual seria essa noite escura, ela continua aterradorante, porque o autor revela sua imersão nela “por ora”. Então, independente de a que tipo de trevas ele se refere, é terrível e ele está imerso. Esse temor todo que segue num crescendo é quebrado com um ponto final. Como se fosse uma cortina fechando um ato e abre-se o novo ato com um “Porém, acordados”. Ou seja, a imersão nas trevas é real, mas os imersos estão em estado de alerta, acordados, donos de seus sentidos, conscientes. Creio que, por isso, esse trecho todo é um modo de dizer vivo, pleno de corpo físico, de corpo sensível, de corpo intelectual em ponto de lutar por sua sobrevivência – visceral.

Identidade é algo complicado de definir, no caso do PIBID, porque tudo o que o Programa emana tem a ver com pluralidade, com multiplicidade e com identidades, porém, no caso dos modos de dizer, para Modalizações Identitárias, estou tendo segurança em apartar alguns fragmentos, tais como: “A escola > com o Pibid > lembra-nos > que uma constelação > pode iluminar > a mais escura das noites”. Ora, a Escola é uma Instituição consolidada, física, com uma

estrutura Institucional, mas ainda é uma coisa. Como essa coisa vai poder “lembrar-nos” de algo? Pergunto, porque ao considerar a regência verbal, percebi que “lembrar”, no sentido que parece ter, está funcionando como um verbo transitivo indireto e direto: alguém (sujeito: escola) lembra a alguém (Pibidianos) que..., pois o “nos”, é uma contração – de “a nós”. No fragmento, entretanto, Escola, personificada, lembra aos PIBIDianos que – juntos - podem “iluminar a noite mais escura”. Creio que essa realidade só é construída em linguagem, porque estão amalgamados Escola e PIBID/Coisas com Escola e PIBID/seres que transitam nelas, que as coabitam em sonhos, em boas batalhas, que acreditam nelas, que com elas se identificam, quais sejam, a comunidade escolar e os Pibidianos.

5.1.9 Sobre PIBID, formação de professores e algumas possibilidades de “borboletar”. Lemos (p.145)

O texto de Lemos (p.145) convida à reflexão sobre a formação de professores em confluência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Segundo sua autora, com a apresentação da sequência algumas experiências vividas no fazer docente, no programa no âmbito da UERGS, pretendeu fornecer pistas do que chama “borboletar”: ser docente considerando diferentes linguagens e letramentos presentes e disponíveis no meio educacional, como ponto de partida para criar novas práticas capazes de incidir no modo de pensar a escola e o mundo, de forma ativa e transformadora. A autora se coloca na condição de propor isso, a partir de suas experiências como Coordenadora institucional do PIBID, na UERGS, acompanhando os graduandos de dez subprojetos de licenciatura (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Pedagogia).

5.1.9.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 14 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo). (LEMOS, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
Nesse sentido, as preocupações sobre a formação docente continuam a se aproximar da concepção de Comênio (<i>Didática Magna</i> , 1657), segundo a qual o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. Isso posto, não seria difícil encontrar e localizar, na contemporaneidade, ecos e reverberações desse mesmo discurso, tanto vindo de professores e alunos, quanto de instituições educacionais. P. 147.	A formação inicial, nas instituições de ensino superior, tem apresentado, mais recentemente, características que também tem objetivado propor um deslocamento de algumas concepções tecnicistas ao aproximar as concepções de “professor-pesquisador” e “professor-reflexivo” em suas práticas formativas. Desde a década de 1990, o tema “professor-pesquisador” tem ganhado espaço no cenário de discussão acadêmica, sobretudo, com a repercussão do trabalho de D. Schön (1983) sobre o <i>reflective practitioner</i> . Contraindo-se à racionalidade técnica, Schön defende um tipo de epistemologia da prática, [...] P. 150	Os caminhos que trilhei na docência, até então, embora algumas vezes apresentando-se com nuances temáticas mais específicas – tais como: alfabetização e letramento, subjetividades e construções identitárias, ou mesmo gestão da educação, sempre tomou a pesquisa, não apenas como uma base importante, mas sim considerou seu papel constitutivo e imbricado na formação da/para docência. P. 152. [...] Ao retomar algumas de minhas experiências no trabalho docente, utilizo-as por entender que materializam alguns dos argumentos apresentados anteriormente e, ao mesmo tempo, provocam outras reflexões. P. 153

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes?” localizei fragmentos que demonstram que a autora vê a docência ainda muito ligada ao passado, a um formato tradicional, que associa a educação ao ensino e não à emancipação, o que a instiga a discutir o tema: “as preocupações sobre a formação docente continuam a se aproximar da concepção de Comênio (*Didática Magna*, 1657),” [...] o “bom professor” seria aquele capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”. O termo “continuam” demonstram certa inconformidade com o fato de, na atualidade, ainda se seguir cegamente uma obra escrita em 1657. Essas reflexões vão

ao encontro do que Bronckart (2008, p. 111) diz sobre as formações sociais (Organizações/Instituições) estarem em permanente conflito de interesses.

“Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? Penso que respondem ao questionamento, o fragmento: “A formação inicial, nas instituições de ensino superior, tem [...] objetivado propor um deslocamento de algumas concepções tecnicistas ao aproximar as concepções de...”; e o fragmento “repercussão do trabalho de D. Schön (1983) sobre o *reflective practitioner*.” Nesses dois tópicos, a autora demonstra estar apropriada das reflexões que se passam nas Instituições de Ensino Superior (teoria e prática) e nas reflexões teóricas (D. SCHÖN, 1983). Ela deixa transparecer em seu modo de dizer que está apropriada dessas interações, pois é a partir delas (e com elas), que vai construindo e desenvolvendo seu pensamento.

Para o questionamento, “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Penso que, no fragmento a seguir, a autora expressa de forma explícita a importância da mediação dos pré-construídos para a sua formação na docência: “ Os caminhos que trilhei na docência, [...] sempre tomou a pesquisa, [...] considerou seu papel constitutivo e imbricado na formação da/para docência.”. Creio que os termos: “docência > sempre > pesquisa > papel constitutivo”, nessa sequência demonstram que a autora vê a docência atravessada pelas teorias e práticas diversas, deixando perceber que a mediação possui um papel essencial.

5.1.9.2 As possíveis modalizações do Letramento de Percurso e as Expressões Linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas selecionei as Expressões Linguísticas: “Isso posto, não seria difícil encontrar...”, penso que a preocupação da autora, em nivelar suas informações e opiniões com o leitor, antes de começar a tecer suas opiniões, o que pode ser percebido no seu modo de dizer: “isso posto,” pode se adequar às modalizações dialógicas, pois revelam tratativas para uma boa interlocução.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, como o texto é escrito num tom mais neutro, sem tantos traços de autoria, como alguns

outros, pode localizar um termo que, me pareceu, ter esse caráter modalizador. No fragmento em que comenta as mudanças nas instituições, utiliza: “propor um deslocamento de algumas concepções...” Esse “deslocamento” dá a entender mais do que simplesmente uma descrição de uma questão teórica. Deslocar é mudar algo de lugar, é intervir. Penso que, nesse termo, a autora deixou à vista seu perfil Pibidiano intervencionista.

Em relação às Modalizações Viscerais, pude vislumbrar algo íntimo, como uma revelação pessoal no meio da tentativa de um texto mais contido, mais discreto, no fragmento: “Os caminhos que trilhei na docência,” A expressão “caminhos que trilhei” revela um atravessamento histórico, um esbrugar, um caminhar “na docência” - essa é a via cultural por onde andou e tem andado. Creio que esse modo de dizer se adapta ao meu conceito de Visceral.

Sob a ótica das Modalizações Identitárias, penso que a autora se revela Pibidiana, quando utiliza alguns termos típicos, característicos, que encontrei com frequência dentre os outros dessa obra, são: “retomar > minhas experiências no trabalho docente, > materializam alguns dos argumentos > e, > provocam outras reflexões.” Esse modo de pensar e de organizar a progressão do pensamento tem a ver com a modalização da identidade Pibidiana, partir de suas vivências para sustentar alguns posicionamentos e despertar reflexões.

5.1.10 O desbravar do velho carvalho oco: uma aventura por terras PIBIDianas. Leal e Lemos (p.159)

No texto de Leal e Lemos (p.159), as memórias e experiências do autor/bolsista do Pibid, fazem alusão à história da Alice no País das Maravilhas. Começa sua viagem pelo PIBID acompanhado de um grilo, e convida o leitor para acompanhá-lo. Como Alice, extasiado pelo fabuloso país que encontrou penetrando no carvalho oco, reflete aspectos de teoria e da prática de quando foi designado para uma escola pública de ensino fundamental de Osório/RS, escolhida por ter um dos Índices de Desenvolvimento da Educação – IDEB – mais baixo do município. Observou aulas de língua portuguesa, artes e, nos intervalos para lanche e recreio, discursos e vocabulários utilizados

pelos alunos. Tomou a decisão de atuar com o teatro, pois tudo lhe soava de forma teatral: movimento exposto no corpo, linguagem reveladora de aspectos culturais, conexões entre o visível e o invisível acontecendo, subjetividades expressadas na interação social. Relata que, de reuniões do subprojeto de Teatro advieram as práticas Teatro na escola, que ganhou sala de ensaios criada pela ação do PIBID/Teatro da UERGS. Além disso, foram desenvolvidos: rádio da escola, varal cultural e espetáculos de arte teatral.

5.1.10.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 15 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (LEAL; LEMOS, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
Ser PIBIDiano me possibilitou um debruçar sobre estes momentos edificantes de observação, abrindo espaço para a ampliação do pensar sobre a prática docente. Através dela pude notar os diferentes personagens de seres pensantes que ocupam o espaço da escola. Personagens as vezes estranhos, diferentes entre si, mas afinal o que deve ser a escola senão um lugar plural? Plural de ideias, de jeitos, de modos, de comportamentos, de ações, de tantas coisas outras que recheiam a vida e nos tornam humanos. P. 164	A palavra proferida por aqueles alunos, nos momentos observados, foi crucial para eu pensar em práticas... Pensar em possíveis ações com aqueles jovens para ser realizada posteriormente, em outros encontros. Ações essas que pudessem perceber partir da sua palavra, das suas expressões, permeadas pelo tempo/espaço escolar. Tal situação poderia ser ponto de partida para desencadear uma ação docente que trabalhasse a oralidade a partir do teatro. P.164.	A inserção do subprojeto do curso de Teatro nesta escola em Montenegro/RS impulsionou a escola a ter uma postura em relação ao ensino de teatro de maneira mais séria, mais respeitosa, assumindo arte teatral não apenas como entretenimento, mas também como produtora de conhecimentos e saberes. Nosso legado na escola deixou marcas proficuas nos meandros da vida de todos que lá estavam. Nossas marcas provavelmente ficaram na memória dos que protagonizaram o saber ali construído e trocado. P. 168.

Fonte: A autora.

Ao comentar sobre o estar na Escola, o autor responde, em certo modo, à pergunta “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”. Diz: “mas afinal o que deve ser a escola senão um lugar plural? Plural de ideias, de jeitos, de modos, de comportamentos, de ações, de tantas coisas outras que recheiam a vida e nos tornam humanos.” Nessa observação, percebo que o Pibidiano vê uma Escola sob sua ótica Pibidiana. Isso se revela quando diz: “mas > afinal > o que dever ser > senão...”. A conjunção adversativa “mas”, nesse caso, funciona como uma conclusiva, introduzindo, na verdade, uma pergunta retórica, pois se soma ao advérbio “afinal”, reforçada por “dever ser” e “senão”- (aqui funcionando como conjunção subordinativa introdutória de uma Oração Subordinada Substantiva Predicativa): “mas afinal o que deve ser a escola senão (subentendido verbo “ser”) um lugar plural? - Ou seja, no substantivo “Escola”, para ele - de maneira quase óbvia - já está implícito o seu predicativo: lugar plural. Porém, essa concepção de Escola como uma certeza, é típica do pensamento Pibidiano, pois não chega a ser uma generalidade, haja vista a função de grande parte das escolas no Brasil ter sido - e continuar sendo - a de homogeneizar e padronizar os diferentes.

Respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? o texto apresenta: “A palavra proferida por aqueles alunos > foi crucial > para eu pensar em práticas [...]”. Esse fragmento dá a entender que é percebida a importância da interação, que é considerada parte da construção de sua prática, tanto que é considerada decisiva. Essa interação está representada pela observação/escuta da “palavra proferida”. Bronckart (2008, p.111) chama isso de “Processos de transação social”.

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” consta no texto que a “inserção” do Teatro na escola “impulsionou-a” a desenvolver uma postura mais séria em relação ao ensino de teatro, e complementa: “Nossas marcas provavelmente ficaram na memória dos que protagonizaram o saber ali construído e trocado”. Esse modo de manifestação, primeiro, valorizando o trabalho Pibidiano: “nossas marcas”, apontando para uma perpetuação da memória desse trabalho; e, por fim, usando os termos “protagonizaram o saber”,

não saberes passados de cima para baixo, mas “o” (aquele produzido, definido) saber “construído e trocado” denota um profundo reconhecimento pela importância do processo de mediação, pois toda essa sequência de palavras-chaves pode representar mediação: inserção > impulsionou-a > marcas > protagonizaram > construído > trocado.

5.1.10.2 As possíveis modalizações do Letramento de Percurso e as Expressões Linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas selecionei as Expressões Linguísticas: “Ações essas que pudessem perceber partir da sua palavra, das suas expressões, permeadas pelo tempo/ espaço escolar”. Penso que esse dizer, com palavras tão cheias de trocas pode significar que revelam interlocuções, vozes: ações que pudessem ser notadas como partindo da palavra do aluno escolar; não apenas de sua palavra, mas de suas expressões; valorizando um momento e um lugar tão importante, mas ao mesmo tempo, em alguns casos, não valorizado pelos alunos, o tempo/ espaço escolar. A palavra-chave do diálogo, me parece ser “permeadas”, ou seja, ações que viessem daquele meio, e no modo dele.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, percebi, no modo de explicar o quanto as situações observadas poderiam ser “ponto de partida” para uma ação intervencionista, ou, nas palavras do texto uma função desse tipo: “para desencadear uma ação docente que trabalhasse a oralidade a partir do teatro.” Uma sequência bem clara: “tal situação > ponto de partida > ação docente > trabalhasse > a partir do teatro.”

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, separei: “Nosso legado na escola deixou marcas proficuas nos meandros da vida de todos que lá estavam.”. A palavra “legado” traz a memória os últimos momentos de vida de alguém, suas últimas vontades; sua disposição de deixar um bem para outro. Esse desejo, essa vontade, pode ser uma espécie de visceralidade. Algo maior que apenas o intelectual. O texto me dá condições de chegar a esse ponto, pois diz que “esse legado” (ação do Pibid) deixou “marcas

proficuas” (úteis, exitosas) nos “meandros da vida” (nos percalços da vida, nos percursos, nos emaranhados da vida). O texto não se reporta ao currículo escolar, por exemplo, se o projeto planejava trabalhar com a oralidade, o legado poderia ser algo ligado à produção textual oral, ao melhor falar. Porém, o texto é taxativo: “da vida” e “de todos que estavam lá”, considerando que o teatro não atinge apenas a quem o faz, mas a todos no seu entorno.

Considerando as Modalizações Identitárias, percebi pertença ao PIBID no fragmento: “Ser PIBIDiano me possibilitou...” . O fragmento não se refere ao autor com palavras do tipo: como bolsista do Programa de Iniciação...; ou como licenciando em...; O que possibilitou a ele uma série de conhecimentos importantes foi “Ser Pibidiano.”, pertencer a uma classe chamada Pibidiano com todo, ter essa condição de identidade.

5.1.11 Formação docente e os desafios contemporâneos: estendendo as discussões para além da Universidade. Costa, Santos e Cazzarotto (p.171)

O texto de Costa, Santos e Cazzarotto (p.171) reflete aspectos discutidos na disciplina Pesquisas Sociais e Inovação na Produção do Conhecimento do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na unidade Litoral Norte/RS, em Osório, quando as discussões educacionais se basearam em um referencial pós-moderno, segundo seus autores. O objetivo do trabalho é pensar as questões educacionais a partir da contemporaneidade para poder compreender, via retrospecto histórico, as possibilidades de emergências de fatos da educação no presente. Justificaram sua opção pela motivação pessoal de exercício do pensamento coletivo acadêmico; e pela aspiração de quebra de limites de nível de ensino, aproximando universidade, escola, comunidade escolar e comunidade acadêmica às reflexões e às interações em termos de construção de (re) construção de conhecimento. Creio ser importante mencionar que esses autores não se identificam como bolsistas do PIBID, mas como Mestrandos em Educação na UERGS. Como estão presentes no livro e seus questionamentos estão dentro do padrão dos

questionamentos dos Pibidianos, vou dar o mesmo trato a este, que dei aos textos dos Pibidianos, com essa ressalva.

5.1.11.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 16 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (COSTA; SANTOS; CAZZAROTTO, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os PIBIDianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os PIBIDianos expressam a mediação em seus textos?
As políticas educacionais regem a orquestra, tendo como maestro as práticas neoliberais de competição e a contemporaneidade como a plateia, uma plateia integrante e participativa. Nessa perspectiva, políticas públicas de formação docente no âmbito da formação continuada enraizam-se enquanto estratégias de controle, dentro da lógica da governamentalidade, que ocorre ao conduzir condutas e suscitar movimentos de constituição do sujeito, onde não só há uma vigia da conduta de si, mas uma vigia da conduta do outro, enquanto vigio a mim mesmo, desencadeando novas subjetividades, isto é, referimo-nos por novas subjetividades contemporâneas. P. 173-174	No que tange à escola, enquanto um lócus privilegiado para a permanência desse disciplinamento, as políticas neoliberais de formação docente estendem os seus tentáculos por meio de estratégias neoliberais, como as políticas neoliberais de formação continuada para os docentes. Nesse sentido, entendemos a política educacional como um campo de lutas e disputas, onde as mesmas, que num determinado momento, devido a condições de possibilidades, emergem e passam a se constituir como verdades. P. 174 Não raro deparamo-nos inquietos e, em decorrência, por demais confusos diante da infinidade de ideias, conceitos e teorias em defesa desta ou daquela metodologia como a mais exequível para o nosso espaço-tempo. P. 179	Assim, a escrita se mostra repleta de diferentes cores, formas e desenhos, que dentro de um processo analítico, de um exercício do pensamento, e que se movimenta, que vai e vem, que se encontra, desencontra, que se confronta, resultando em um emaranhado de palavras dispostas em um processo não-linear. Que esse tecido escritural possa nos provocar no sentido de um pensamento que se notabiliza por não ser conclusivo. p. 183.

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” O texto apresenta uma Escola sem maquiagens. Ela emerge como um dos aparelhos do neoliberalismo/Estado, como forma de controle e abafamento de liberdades e subjetividades, sob o comando do grande capital. O docente parece ser o operário que aplica esse controle e contribui para esse estado de coisas, de forma ativa. “As políticas educacionais regem a orquestra, tendo como maestro as práticas neoliberais de competição e a contemporaneidade como a plateia, uma plateia integrante e participativa.” Na sequência de termos: “políticas educacionais > maestro > práticas neoliberais de competição > contemporaneidade > plateia > integrante > ativa”, fica posta essa manipulação. A Orquestra, pelo que posso depreender, é a estrutura escolar, é a estrutura acadêmica, é o ambiente e seus entes, onde essa “música” de dominação se concretiza.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, isolei os seguintes dizeres: “as políticas neoliberais de formação docente estendem os seus tentáculos por meio de estratégias neoliberais, como as políticas neoliberais de formação continuada para os docentes.” A forma como avaliam as políticas de formação continuada deixa claro que estão cientes do mundo ao seu redor e de que a realidade nas escolas não é fruto de acasos. Essa concepção, advinda mais do universo de discussão sócio-político-econômico, inserida no debate sobre a educação, de forma tão firme e naturalizada, demonstra que os autores realmente estão apropriados dos mais diferentes debates contemporâneos. A sequência: “políticas neoliberais > tentáculos > estratégias neoliberais > políticas neoliberais de formação continuada para os docentes.”, inserem um termo advindo de ainda outro universo, o animal. Ver a política liberal como um polvo, que estende seus tentáculos por diversos espaços, materializa uma imagem bem assustadora e real, de uma política que tende a reduzir as funções do Estado, como preocupado com o bem estar geral da nação e que passa a ser mínimo, deixando setores como a educação, inclusive, à mercê dos movimentos e demandas do mercado.

Para a “Como os pibidianos expressam a mediação em seus

textos?”, separei o fragmento em que os autores apresentam a “escrita” como resultado de “diferentes cores, formas e desenhos,”; afirmam que ela se desenvolve dentro de “um processo analítico, de um exercício do pensamento, e que se movimenta, que vai e vem, que se encontra, desencontra, que se confronta,”; e complementam, dizendo que esse processo multi-pluri-semiótico e semântico acaba “resultando em um emaranhado de palavras dispostas em um processo não-linear.” Quero crer que essa combinação tão rica só pode ser resultado de inúmeros processos de mediação.

5.1.11.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “isto é, referimo-nos por novas subjetividades contemporâneas”. A expressão “isto é”, mostra uma busca de explicar melhor para o leitor o que havia sido expresso anteriormente. É uma forma de dialogar, de incluí-lo num ambiente de reflexão que os autores (-nos) já estão imersos e pensando sobre ele.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, percebo em “entendemos a política educacional como um campo de lutas e disputas,” uma disposição para intervir no que deve ser mudado, através de atitudes de luta/enfrentamento e de disputa/discussão/debate. Acredito que essa seja a noção que posso destacar nos modos de dizer desses autores no fragmento mencionado.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, aponto o fragmento: “Que esse tecido escritural possa nos provocar no sentido de um pensamento que se notabiliza por não ser conclusivo.” Nele, isolando algumas palavras-chaves, tais como: Que > tecido escritural > provocar > no sentido > pensamento > não conclusivo. O “que” aqui traduzindo uma esperança, um desejo (portanto, algo para além de apenas uma ação intelectual); o “tecido escritural”, ora, tanto posso entender esse tecido como composto com fibras, como um tecido composto por células. Considerando que

a escrita envolve inúmeros processos humanos, inclusive os corporais, acabo por entender esse termo de forma polissêmica, e, considerando ainda que, ele será reflexo de uma provocação/estimulação, que também inclui processos totais de corpo – físico e sensível, penso que posso classificar esse modo de dizer, de visceral, pois além de tudo, ele culminará de forma inconclusa, como o próprio ser humano.

Sob a ótica das Modalizações Identitárias, vou analisar um fragmento que se perfila com a maior parte das manifestações identitárias dos Pibianos, mas que, como já fiz a ressalva, não se refere a experiências no PIBID em si, já que os autores identificaram-se como mestrandos em Educação na UERGS. Cito: “Não raro deparamo-nos inquietos e, em decorrência, por demais confusos diante da infinidade de...”. Separei esse trecho do fragmento (que está completo na segunda coluna do quadro), pois se assemelha totalmente às reflexões dos Pibidianos, ainda que haja uma diferença de nível de formação. Em geral, os licenciandos estão iniciando suas graduações, enquanto esses autores estão já na Pós-Graduação. Achei importante destacar que, quanto mais os questionamentos sobre a educação avançam, mas a sensação de inquietude e de confusão aumenta. Nesse sentido, o ideário de educação libertadora é importante, porque ele permite ao educador esses sentimentos e, mais, nesses sentimentos repousa sua ideia de identidade docente, ou seja, não acomodar-se, estar sempre em busca, porque, considerando as palavras-chaves fundamentais, que escolhi: “inquietos > confusos > infinidade”, o trabalho é difícil e interminável.

Nesse ponto das Análises, posso dizer que estou com 50% de minha hipótese confirmada. Eu dizia na introdução, que julgava que encontraria na obra estudada aspectos de uma visão de docência cidadã e de percurso profissional, revelando Letramento de Percurso. Até agora, metade da obra, avaliando pelos critérios tomados de empréstimo do IS, posso dizer que houve uma relação intrínseca do uso da escrita, com os aspectos sociais e que isso transformou, não apenas a eles, não apenas os ambientes, mas as suas concepções de docência, suas formas de entender as interações verbais e não verbais e os processos de mediação tão necessários para uma docência de

qualidade. Tudo isso ligado a esse tipo de Letramento: comunidades, leitura e produção de textos via escrita, demais manifestações culturais e percurso.

No próximo segmento, vou tentar localizar os restantes 50 %, além observar esse tipo de Letramento via gêneros textuais, em usos convencionais e não convencionais, nas formas didáticas e pedagógicas durante ações PIBID.

5.2 Análises da segunda parte: os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS

Nessa segunda parte: Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS, os 11 textos selecionados serão analisados nos moldes e pelos motivos já apresentados anteriormente.

5.2.1 Educar, ensinar os encantos que as diferenças podem nos proporcionar: análise das intervenções pedagógicas realizadas pelo PIBID. Kerkoff, Azevedo, Lima e Santaiana (p. 189)

O artigo de Kerkoff, Azevedo, Lima e Santaiana (p. 189) apresenta reflexões sobre a desconstrução da “formação eurocêntrica e hegemônica branca” como identidade cultural, revelando como as autoras procuraram estabelecer outros tipos de conhecimento e, sobretudo, a valorização da cultura africana na formação da população do Brasil, por meio das práticas nas intervenções pedagógicas realizadas no PIBID- PEDAGOGIA UERGS-Unidade em Alegrete/RS. Os conhecimentos foram trabalhados de forma lúdica, com literatura infantil, na Escola Municipal de Educação Básica Francisco Carlos, com uma turma do Ensino fundamental, 3º ano, composta por 23 alunos, no período de uma vez por semana durante quatro horas, no segundo semestre do ano de 2016. Nos resultados, apontam que a turma revelou possibilidade de transformação de valores de (pré) conceitos construídos socialmente, também concluem que a vivência do trabalho possibilitou a elas a experiência de acompanhar o ambiente escolar e incentivar mudanças.

5.2.1.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 17 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (KERKOFF; AZEVEDO; LIMA; SANTAIANA, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
<p>A escola ao exercer o seu papel de orientar os alunos a entender e respeitar a diversidade possibilita com que eles cresçam sabendo conviver com as diferenças. Reconhecer em sala de aula a importância da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana como construtoras da História do Brasil, é função da escola, direção, orientação e professores sendo mediadores para tornar-se um meio eficaz de combate ao racismo e a discriminação permitindo com que, por meio da educação formal, seja rompida a imagem de inferioridade dos negros na sociedade. A escola tem papel fundamental junto à comunidade escolar para a compreensão da diversidade e o respeito. (p. 192)</p>	<p>Para estimular a oralidade e expressão das crianças propusemos a confecção de mascaras dos personagens para a reprodução teatral do conto “Menina Bonita do laço de fita”, a atividade foi muito bem recebida principalmente pelos alunos inquietos, sendo que o mesmo demonstraram uma grande desenvoltura ao se expressar diante dos colegas. (p.196)</p> <p>A turma na qual desenvolvemos nossas intervenções revelou a possibilidade de transformação de valores de (pré) conceitos construídos socialmente e a vivência do trabalho nos possibilitou experiência de nos adaptarmos as mudanças que o ambiente escolar pode nos surpreender. p. 197.</p>	<p>Fomos instigadas a busca de referencial para nossas intervenções do mês de novembro o qual é comemorado A Semana da Consciência Negra, diante do exposto surgiu a busca de livros da literatura infantil que abordem a cultura Afro Brasileira e Africana. (p. 191)</p> <p>[...] Através do desenvolvimento de vários tipos de aprendizagens, como a contação de histórias até a apresentação da mesma, de uma forma teatral trabalhamos juntamente com todo esse contexto explorando a vida do ser como um centro de amor e respeito que a partir disso acabam criando em seus cotidianos sementes de bons frutos, e contudo desconstruindo aos poucos o preconceito racial e social. p. 197</p>

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” encontrei respostas no texto inteiro,

praticamente, mas, isolando um fragmento menor do que está posto na primeira coluna do quadro, apenas para fins de análise, chego ao seguinte: “é função da escola, direção, orientação e professores sendo mediadores para tornar-se um meio eficaz de combate ao racismo e a discriminação permitindo com que, por meio da educação formal, seja rompida a imagem de inferioridade dos negros na sociedade.” Isolo alguns termos: “função > mediadores > meio eficaz > combate ao racismo/discriminação > permitindo > por meio > rompida > imagem > negros.”. Acredito que a ideia de que o papel a desempenhar pela comunidade escolar (sistema de gestão e de educação) fica definido como de mediação, porém, uma mediação com força de ser “eficaz”, ou seja, de realmente produzir, causar um efeito que “permitirá” uma ruptura do preconceito racial. Novamente, como em outros textos, percebo que as autoras acreditam nas normas que regem a educação brasileira, do tipo LDB, BNCC, dentre outras, que legislam sobre essa aspiração, apontando a importância da Escola assumir essas determinações.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, separei o seguinte fragmento: “Para estimular a oralidade e expressão das crianças propusemos a confecção de máscaras dos personagens para a reprodução teatral do conto “Menina Bonita do laço de fita”.” Nesse, há uma apropriação muito clara da compreensão das interações (verbais e não verbais), pois para atingir seus objetivos, as Pibidianas fizeram uso de diversas linguagens: oralidade, expressão, confecção de máscaras, teatro e a leitura do livro “Menina Bonita do laço de fita”.

Para a pergunta: “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” apresento o fragmento: “Fomos instigadas a busca de referencial para nossas intervenções do mês de novembro o qual é comemorado A Semana da Consciência Negra,” Desse, eu poderia trabalhar apenas com “instigadas”, pois nesse predicativo já está implícito o reconhecimento da mediação. Como foram estimuladas a... optaram por outras perspectivas de intervenções, que também pudessem persuadir alguém a alguma coisa. Isso é fazer uma mediação entre o tema e o ambiente.

5.2.1.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Para estimular a oralidade e expressão das crianças propusemos [...] a atividade foi muito bem recebida principalmente pelos alunos inquietos,”. Creio que o termo “principalmente” representa um traço de reconhecimento pela forma como resolveram trabalhar, depois de pensarem e estudarem formas pedagógicas para atuar. O fato de a atividade ter sido bem recebida, já demonstraria o reconhecimento do diálogo realizado, mas o “principalmente pelos alunos inquietos” demonstra que a decisão tomada dialogou inclusive com aqueles com quem a Escola tem dificuldade de lidar, os inquietos.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, resolvi selecionar esse trecho:

Através do desenvolvimento de vários tipos de aprendizagens, como a contação de histórias até a apresentação da mesma, de uma forma teatral trabalhamos juntamente com todo esse contexto explorando a vida do ser como um centro de amor e respeito que a partir disso acabam criando em seus cotidianos sementes de bons frutos, e contudo desconstruindo aos poucos o preconceito racial e social (KERKOF et al., 2017, p. 197).

Minha decisão de manter o fragmento inteiro se deve à grafia de “contudo”. Depois de ler inúmeras vezes esse trecho, quase me convenci de que a intenção das autoras era escrever “com tudo”, porque essa palavra “contudo”, no contexto completo do texto, não parece estar contrapondo ao que é dito anteriormente, ao contrário, me parece estar retomando as práticas e acrescentando a elas, a desconstrução do preconceito. Entretanto, preciso trabalhar com o que está escrito, portanto, o “contudo”, quer dizer que desenvolveram diversas atividades, nos moldes tradicionais da escola: contação, teatro, valorização do amor, do respeito, mas – de forma intervencionista – através dessa linha já conhecida, introduziram a desconstrução do preconceito racial e social – o “contudo”, então, parece romper com aquela naturalização de que falar em amor pode ser algo despolitizado e sem

disputa de ideias.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos, separei esse trecho: “e a vivência do trabalho nos possibilitou experiência de nos adaptarmos as mudanças que o ambiente escolar pode nos surpreender.” Novamente, minha tendência foi de acrescentar alguns termos, na frase, para que ficasse mais coerente, porém, a coerência também pode advir de outros elementos, que não apenas da correção da progressão textual. Então, tentando entender o que as levou a escrever da forma como escreveram a última palavra de todo o texto, atribuí a uma modalização visceral, pois, quando algo surpreende alguém, abarca mais do que apenas sua intelectualidade, toca suas emoções, abala suas certezas, suas rotinas. De repente, algo inesperado. Nesse momento, há reações emocionais e fisiológicas: “desaceleração da frequência cardíaca e um aumento do tônus muscular e da amplitude respiratória. Além disso, aparece um tom de voz alto, junto a vocalizações espontâneas.” (M CONTIGO, 2018⁷⁰).

Sob a ótica das Modalizações Identitárias, apresento: “e a vivência do trabalho nos possibilitou experiência de nos adaptarmos...” Nesse trecho, a pertença ao PIBID, não está explicitada no nome do Programa, mas assim como para a maior parte dos outros Pibidianos, a participação nele, como bolsista, é apresentada como ferramenta de mudança e de experiência de vida. Ser Pibidiana fez a diferença, seria um conteúdo possível para esse fragmento.

5.2.2 A trajetória do Programa de Iniciação à docência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques nos anos de 2014 a 2017. Nascimento e Severo (p. 199)

O texto de Nascimento e Severo (p. 199) apresenta um resgate das atividades desenvolvidas pelos PIBIDianos de 2014 a 2017, na

70 M CONTIGO S.L. As 6 emoções básicas: características e funções, publicada em 30 de janeiro, 2018, In **Revista Digital A mente é maravilhosa**, Concejo 13, 37002, Salamanca, Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/6-emocoes-basicas/>>. Acesso em 29 jun. 2019.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques, em São Luiz Gonzaga/RS. Retoma os processos de planejamento, organização, efetivação (encontros de planejamentos semanais, reuniões pedagógicas da escola), avaliação do trabalho e o seu replanejamento. Isso tudo envolvendo momentos de interação com jogos, brincadeiras e lanche compartilhado, inserindo os Pibidianos no ambiente escolar. Contação e leitura de histórias e teatro foram estratégias principais utilizadas pelo grupo em seus projetos de leitura e de educação ambiental. As autoras validam a continuidade do PIBID, pois é através dele que os universitários têm a oportunidade de entrar em contato com a escola e “saborear” este ambiente. Além disso, retomam a importância da mediação e da internalização oriundas dessas relações como fundamentais para a aprendizagem e para a construção do conhecimento.

5.2.2.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 18 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (NASCIMENTO; SEVERO, AZEVEDO, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?

<p>Desta forma, os acadêmicos, em reunião com professores, direção e supervisora do PIBID na escola, discutiram o assunto e concluíram que o referido tema acrescentaria bastante na aprendizagem dos alunos e consistiria também em um desafio para os PIBIDianos que atuariam na escola. (p.208)</p>	<p>O Projeto “SOU LETRANDO” tem como objetivo incentivar o hábito de leitura e escrita, proporcionando aos alunos momentos de interação tendo como base o mundo encantado da leitura. Nesta direção, ancoramos teoricamente este projeto em Soares (2004) que indica que Letramento é um conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. (p.203)</p>	<p>É importante esclarecer que, antes de os acadêmicos começarem a trabalhar em sala de aula, foi realizado um estudo sobre como ocorre a alfabetização e o letramento, enfatizando os níveis da psicogênese, pois, <i>*A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. [...] (REVISTA NOVA ESCOLA, p.77). (p.211)</i> <i>*OBS.: Trecho com a citação completa no artigo. Nessa coluna, apenas reproduzi uma parte, para fins de análise do formato do dizer.</i></p>
--	--	--

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” Observando o fragmento a seguir, pude depreender que os acadêmicos veem a docência na escola com respeito, também como um apoio e parceria para o trabalhado que iriam desenvolver: “os acadêmicos, em reunião com professores, direção e supervisora do PIBID na escola, discutiram o assunto e concluíram que”. A ideia de que a conclusão veio “de igual para igual”, parceria dentre os entes mencionados, demonstra que os bolsistas, apesar de ainda licenciandos, sentiram-se integrados e acolhidos pelos colegas de profissão.

Respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? separei o seguinte trecho: “ ancoramos teoricamente este projeto em Soares (2004) que indica que Letramento é um conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas.” O texto demonstra a absorção da teoria (SOARES, 2004), tanto de forma explícita, quando de forma implícita, no termo “ancoramos” dá ideia de segurança, de firmeza, de concordância. Acredito que demonstra a apropriação das interações, pois dialogam com seus pensamentos como bolsistas e com os pensamentos da grande teoria.

Para a pergunta: “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?”. Destaco: “É importante esclarecer que, [...] foi

realizado um estudo sobre [...] enfatizando os níveis da psicogênese, pois, “A construção do conhecimento da leitura e da escrita [...] (REVISTA NOVA ESCOLA, p.77)”. A preocupação dos autores em explicar que realizaram estudos, de citar fragmentos dos estudos, antes do trabalho na escola, evidencia um reconhecimento da importância de entender bem o assunto, para que efetuem uma mediação de qualidade no ambiente escolar.

5.2.2.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “É importante esclarecer que, antes de os acadêmicos começarem a trabalhar em sala de aula, foi realizado um estudo sobre como ocorre a alfabetização e o letramento,” O fato de se prepararem antes de trabalharem em sala de aula, já é uma forma de denotar respeito pelo ambiente, preocupação com a qualidade do diálogo com o outro. Porém, penso que, em termos de diálogo, a expressão quem mais o modaliza é “esclarecer”. Ora, quem esclarece, esclarece alguma coisa a alguém, então, além de se preocuparem em dialogar com a Escola, os autores ainda se preocupam em dialogar com o leitor, dando-lhe segurança de que o que será lido em termos de ação foi feito com muito primor.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, separei o seguinte fragmento: “O Projeto “SOU LETRANDO” tem como objetivo incentivar > proporcionando aos alunos momentos de interação > o mundo encantado da leitura.”. O termos “incentivar”, “proporcionando”, “interação” e “mundo” são formas de modalizar uma intervenção bem intensa e qualificada na vida dos alunos. A importância dessa intervenção já está posta no título do Projeto: “Sou Letrando”, quer dizer, a ideia é dar uma possibilidade de ser a si mesmo ou um outro ser, através da interação com um mundo – que não é qualquer mundo – é o mundo “encantado” da Leitura. Ora, se é encantado, isso quer dizer que tudo pode se tornar possível.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam

atravessamentos, separei: “o referido tema acrescentaria bastante na aprendizagem dos alunos e consistiria também em um desafio para os PIBIDianos que atuariam na escola.” Ora, um “desafio” parece ser algo que se coloca acima das capacidades de alguém, algo para o qual esse precisará muito esforço, concentração, disciplina, conhecimento, corpo, mente e sensibilidade. Nesse sentido, penso que a escolha por esse termo, associado ao tema escolhido para trabalhar na Escola, denota que os autores reconheceram que talvez o trabalho pudesse estar acima de suas forças internas e externas, que teriam de fazer um esforço visceral.

Considerando as Modalizações Identitárias, selecionei: “Desta forma, os acadêmicos, em reunião com professores, direção e supervisora do PIBID na escola, > os PIBIDianos que atuariam na escola.” Esse fragmento demonstra o perfil da identidade Pibidiana. Os profissionais mais experientes dando apoio e instrumentalizando os acadêmicos para que comecem sua atuação na docência com segurança, apesar dos desafios serem grandes. Acredito que a expressão “em reunião”, pode modalizar essa identidade, pois é assim que um Pibidiano se constitui.

5.2.3 Transitar: p-arte da docência teatral. Salles, Magalhães, Mödinger e Sitta (p. 215)

Esse artigo de Salles, Magalhães, Mödinger e Sitta (p. 215) resgata o período de maio de 2016, no PIBID, quando sua continuidade era incerta, os recursos estavam sendo cortados pelo governo federal, e havia a possibilidade do desligamento das licenciaturas de Artes do Programa. Nesse contexto, foi construído um Projeto no Colégio Estadual Ivo Bühler, também conhecido como CIEP, localizado no Bairro Senai, região periférica de Montenegro/ RS. O texto divide-se em quatro partes: a) contextualiza a escola, sua realidade e as turmas trabalhadas em 2016. b) descreve o projeto trabalhado, seus objetivos e procedimentos (percepções do seu desenvolvimento buscando relações da palavra no contexto social) c) expõe o projeto P-arte - PIBID/Teatro/2016, e, d) reflete sobre o transitar da docência e sua relação com o teatro. Para os autores, foi essa escola que abriu a sua

experiência no PIBID. Eles avaliaram que desenvolvimento de projetos como PIBID, Escola Aberta e outros programas, oportunizou às pessoas da comunidade desenvolvimento sociocultural.

5.2.3.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 19 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (SALLES; MAGALHÃES; MÖDINGER; SITTA, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
As turmas eram compostas, em sua maioria, por alunos repetentes e alguns eram considerados por uma parte dos educadores e funcionários da instituição como “alunos difíceis de lidar”, ou “rebeldes”. O fato citado, quase sempre era atribuído aos problemas vivenciados na realidade familiar e social destes alunos, dentre eles o envolvimento com drogas, laudos psiquiátricos e de déficit de atenção, o que acarretava consequentemente o fracasso escolar. (p.218) (...) Diante desses rótulos indagávamos: Como transformar esta realidade? (p.219)	O teatro e seu caráter dionisíaco, transgressor convidam os alunos ao protagonismo, valorizando o conhecimento de outra forma, de outras vozes que gritam palavras de outra ordem: a (des)ordem da criação. Nós como iniciantes à docência teatral temos que assumir esta responsabilidade pedagógica, intervir e participar. É o que estamos tendo a oportunidade de fazer enquanto PIBIDianos. (p. 227) Transitar como PIBIDianos de uma escola à outra nos faz perceber a importância de observar as necessidades de cada uma delas, mas sem deixar desaparecer o teatro. Ao promover a pedagogia teatral dentro do espaço escolar nos propomos a descobrir, mesmo com todas suas regras, impedimentos, limites e cercamentos, as suas potencialidades criadoras.(p. 227)	O exercício constante de se pensar o espaço escola e seus atravessamentos apontam para novas possibilidades de construir conhecimento e é elemento que trilha a experiência no PIBID. Compreender a realidade escolar se faz necessário para propor ações que desloquem as práticas pedagógicas de uma inércia social, novos olhares e desempenho na complexidade do espaço/tempo da escola. (p. 216). Concebemos a nossa iniciação à docência teatral como um espaço de registros que nos provoca a desestabilizar as certezas, a rejeitar as generalizações que ocultam o particular, a geografia, o território, os pensamentos simbólicos. (p.227)

Fonte: A autora.

Respondendo à: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, separei o seguinte fragmento: “Diante desses rótulos indagávamos: Como transformar esta realidade?”. A palavra “rótulo⁷¹” aplicada nesse caso significa a atribuição de característica a alguém, como pretensa definição de caráter. Ora, se alguém está rotulado, é porque alguém o rotulou. Uma parte da escola, aqui, aparece como esse alguém. Como os rótulos mencionados na totalidade do fragmento (primeira coluna do quadro acima), a dedução de que a Escola, de certa maneira, estigmatiza seus alunos parece vir de forma óbvia. Então, nesse fragmento, percebi que os Pibidianos entendem que a Escola, de modo geral, de antemão, define o ser de seus alunos, a partir de suas condições sociais, e ou circunstâncias. Atitude de Escola tradicional, não emancipatória.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? penso que pode ser respondido com o auxílio do seguinte trecho: “O teatro e seu caráter dionisíaco, transgressor convidam os alunos ao protagonismo, valorizando o conhecimento de outra forma, de outras vozes que gritam palavras de outra ordem: a (des)ordem da criação.” Só o termo “Teatro” já bastaria para representar apropriação de interações, pois nele residem todas as possíveis e impossíveis linguagens, porém, a personificação do Teatro e de seu caráter transgressor, que “convidam” ao protagonismo, quer dizer, essa força de arte convida cada um a ser o seu principal, a exercer seu próprio papel como o mais importante, “valorizando” o conhecimento e “outras vozes” que “gritam” a “(des) ordem da criação” faz um resgate de tudo que se pode entender como verbal e não verbal.

À pergunta: “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” “Compreender a realidade escolar se faz necessário para propor ações que desloquem as práticas pedagógicas de uma inércia social.” Esse fragmento denota o reconhecimento da importância da mediação, pois colocam que uma ação precisa advir da compreensão

71 **ró-tu-lo** (latim *rotulus*, -i, pequena roda) *substantivo masculino*. 3. Designação ou característica definidora, geralmente de caráter redutor, atribuída a algo ou alguém. “**rótulo**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://dicionario.priberam.org/r%C3%B3tulo>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

da realidade. Isso é reconhecimento de que fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno, não é só tirar uma coisa de um lugar e colocar em outro, como se fosse um transporte. Mediação requer estratégia, conhecimento e empatia.

5.2.3.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para Modalizações Dialógicas selecionei as Expressões Linguísticas: “Transitar como PIBIDianos de uma escola à outra nos faz perceber a importância de observar as necessidades de cada uma delas, mas sem deixar desaparecer o teatro.” Esse fragmento, me parece deixar transparecer uma atitude dialógica, da seguinte forma: “Transitar” > como PIBIDianos > faz perceber > as necessidades > mas sem deixar desaparecer o teatro”, percebo que esse transitar vai além do simplesmente ir de um lugar para outro. Observei que atinge o significado de colocar-se na condição do outro, pois eles usam a adversativa “mas”, entre o perceber desse outro e a sua própria condição como teatros. Creio que a preocupação em se manter fiel a sua identidade, que é o que me representou aquele “mas”, demonstra que estão sinceramente imbuídos em dialogar com os outros, saber dos outros, de seus modos de ser, tanto, que precisam reafirmar quem são. Acredito que esse modo de dizer modaliza diálogo - e dos mais profundos.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, apresento o fragmento a seguir: “Nós como iniciantes à docência teatral temos que assumir esta responsabilidade pedagógica, intervir e participar.” Embora conste nele, explicitamente, a palavra “intervir”, acredito que não é somente com ela, que essa modalização acontece. Eu apontaria também a expressão “responsabilidade pedagógica”. A palavra responsabilidade traz mais do que obrigações, traz também um compromisso ético com alguma coisa, adjetivada pela palavra “pedagógica” já deixa posto que será uma responsabilidade pensada, organizada, estudada, de forma política, educacional, intervencionista.

Em relação às Modalizações Viscerais, apresento o seguinte fragmento: “Concebemos a nossa iniciação à docência teatral como um

espaço de registros que nos provoca a desestabilizar as certezas, a rejeitar as generalizações que ocultam o particular, a geografia, o território, os pensamentos simbólicos.” O significado mais básico da palavra “concepção” é o ato de gerar um novo ser vivo. A percepção então, de que entendem e geram a sua iniciação à docência teatral como “um espaço de registros”, torna todo o transitar pelas escolas, os projetos, as leituras, algo que vai mexer intimamente com sua forma de configurar a sua atuação como educador. Esse espaço é quem vai provocar licenciandos “a desestabilizar as certezas, a rejeitar as generalizações que ocultam o particular, a geografia, o território, os pensamentos simbólicos.” Todos esse processos são íntimos, humanos, internos, viscerais.

Como Modalizações Identitárias, isolei: “É o que estamos tendo a oportunidade de fazer enquanto PIBIDianos.” Novamente, a expressão “PIBIDianos” com o PIBID em maiúsculas, e a identidade posta. Não manifestam estar tendo a oportunidade, por estarem na UERGS, ou por conta de uma bolsa, embora tudo isso seja verdade. Também não apontam essas oportunidades “de fazer” aos seu próprio talento, ou à sua condição de conhecimentos, ou de artista. Estão tendo oportunidades “enquanto”, ou à medida que são PIBIDianos.

5.2.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições dos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música” para a Educação Musical. Wolffenbütell (p. 229)

O texto de Wolffenbütell (p. 229) aborda as contribuições dos subprojetos “artista e arteiro” e “música” para a Educação Musical, no âmbito do PIBID, considerando a relevância do PIBID, tanto para a iniciação à docência em música (e a inserção da música nas escolas), quanto para as demais licenciaturas no Brasil. A autora parte do que pesquisas sobre o tema têm revelado, bem como da observação dos subprojetos já mencionados, da UERGS, em Montenegro/RS. Suas leituras e reflexões Investigando, com suas leituras e reflexões o impacto produzido por esses subprojetos. Todos os dados obtidos em entrevistas, observações e documentos, após organizados, foram analisados à luz da análise de conteúdo, do referencial teórico constituído pela

Educação Musical, e pela Abordagem do Ciclo de Políticas, “sendo transversalizadas às categorias da análise.” Relata a autora.

5.2.4.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 20 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (WOLFFENBÜTELL, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
Considerando-se o trabalho efetivo com estudantes PIBIDianos, inicialmente das unidades de São Luiz Gonzaga e Montenegro, as demais unidades se mobilizaram – e, diga-se de passagem, houve um intenso trabalho da universidade – a fim de que todas as licenciaturas da instituição pudessem, também, ter acesso à política nacional de incentivo à docência do PIBID. Desse modo, o contexto da prática – caracterizado pelo desenvolvimento dos subprojetos “Artista e Arteiro” (Montenegro) e Pedagogia (São Luiz Gonzaga) – entrelaçado ao contexto dos efeitos – que se apresentou no sucesso do trabalho de estudantes PIBIDianos de ambas unidades – impulsionaram o PIBID em toda a UERGS, fazendo com que os subprojetos fossem elaborados em parceria, a partir do lançamento do Edital nº 001/2011/CAPES, e resultando na aprovação de todos os subprojetos das licenciaturas da universidade. (p. 237)	Toda esta produção traduz a relevância que tem o PIBID, tanto para a iniciação à docência em música, quanto para as demais licenciaturas no Brasil, além da contribuição para a inserção da música nas escolas. (p.231) Além disso, como apontado anteriormente, o Subprojeto “Artista e Arteiro” foi constituído que estudantes de Artes Visuais, Dança e Teatro, além de estudantes do curso de licenciatura em música. Pois, apesar de, inicialmente, pensar-se na possível dificuldade que possa resultar no acúmulo de áreas a serem orientadas, tanto em se tratando da professora coordenadora de área, quanto dos PIBIDianos e das supervisoras das escolas, isso não se configurou. P. 238	Espera-se, na finalização e nos desdobramentos desta pesquisa, desvelar os impactos do PIBID da UERGS, em Montenegro / RS, contribuindo com este importante programa de iniciação à docência e sua continuidade. Observa-se que o PIBID Música/ UERGS, apesar das dificuldades pelas quais vem passando, tem sido um grande aliado na formação inicial e resultando inúmeros aprendizados para todos os envolvidos. (p. 243)

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, encontrei esse fragmento que pode dar a entender uma concepção de docência na UERGS, pela autora: “e, diga-se de passagem, houve um intenso trabalho da universidade – a fim de que todas as licenciaturas da instituição pudessem, também, ter acesso à política nacional de incentivo à docência do PIBID.”. A noção que emerge é a de uma docência comprometida com as questões atuais da formação de professores, bem como, com as oportunidades emancipadoras de qualificação dessa docência, tal como, a política de incentivo à docência do PIBID. Além do comprometimento, há uma indicação de ações concretas em torno disso. A expressão “diga-se de passagem”, que parece introduzir um comentário paralelo, apenas como uma ilustração rápida, acaba por introduzir a grande força dos docentes da UERGS – sua atuação convicta na transformação social via educação.

“Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? Procurando responder a essa questão, separei o fragmento: “Toda esta produção traduz a relevância que tem o PIBID, tanto para a iniciação à docência em música, quanto para as demais licenciaturas no Brasil.” A apropriação, além de estar explicitada nas palavras de superfície, pode também ser percebida numa leitura mais profunda do termo “traduz”. Ora, para traduzir uma língua para outra, é necessário mais do que apenas conhecimento de palavras. É necessário conhecer os modos de vida, a geografia, os pensares, os saberes, os apelidos, os meios de transporte e assim por diante. Então, penso que a modalização de apropriação dessas interações verbais e não verbais está, para além da superfície, no fato de que “a produção” (que a autora estudou) traduz a relevância do PIBID > tanto > quanto, para iniciandos/licenciaturas.

Para a pergunta: “Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?”, separei: “Espera-se, na finalização e nos desdobramentos desta pesquisa, desvelar os impactos do PIBID da UERGS, em Montenegro/RS, contribuindo com este importante programa de iniciação à docência e sua continuidade.” Há uma certeza nesse fragmento, há impactos a serem desvelados, isso já me levou a perceber

que, de alguma forma, as mediações foram feitas: “desvelar os impactos”, ou remover “os véus” dos impactos (“os” com artigo definido) que aconteceram. Porém, há outras mediações expressas nesse fragmento, a autora espera que esse processo de desvelar aconteça na “finalização”, no caso, ainda de sua responsabilidade como produtora do texto, e “nos desdobramentos”, que são aqueles que não se sabe quais são, mas que devem vir após a finalização. Quando o conteúdo já estiver fechado por ela, vão acontecer desdobramentos de forma? Em mediação com outros textos, com outros Pibids, ou com uma tese de doutoramento, como a minha. Eu me sinto parte deste desdobrar que a autora previa e que – esperava – contribuisse com a continuidade do PIBID.

5.2.4.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Considerando-se o trabalho efetivo com estudantes PIBIDianos, inicialmente das unidades de São Luiz Gonzaga e Montenegro, as demais unidades se mobilizaram”. Há expressões bem fáceis de detectar como dialógicas, nesse trecho: “trabalho efetivo > estudantes PIBIDianos > inicialmente São Luiz Gonzaga e Montenegro> demais unidades > mobilizaram.” Ora, para se ter um trabalho efetivo, envolvendo estudantes, o diálogo é fundamental; também, quando um trabalho é efetivo, é quase natural que inspire outros lugares e que os mobilize, o diálogo faz isso. Porém, como estou olhando o que mais os modos de dizer dizem, preciso fazer um recorte geográfico. Numa busca rápida no site de busca *Google*, digitei: “Distância entre São Luiz Gonzaga e Montenegro” e a resposta foi: “449,6 km, via BR-386.” Então, para mim, o que há de mais modalizador em termos dialógicos é o fato de uma Unidade estar a essa distância da outra e efetuar um trabalho capaz de gerar um efeito tal, que mobilizou outras “unidades”, lembrando que a UERGS possui, ao todo, 24 unidades universitárias no RS. Assim, os termos que aponto mais especificamente são:

“das unidades de São Luiz Gonzaga e Montenegro”.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, pude verificar que se encontram nos segmentos: “Observa-se que o PIBID Música/ UERGS, apesar das dificuldades pelas quais vem passando, tem sido um grande aliado na formação inicial e resultando inúmeros aprendizados para todos os envolvidos.” Separando: “PIBID Música/ UERGS, apesar das dificuldades > tem sido um grande aliado na formação inicial> e resultando inúmeros aprendizados para todos os envolvidos.” A atitude é intervencionista, o “apesar” demonstra o quanto estava difícil fazer o trabalho, ainda assim, o PIBID Música/ UERGS mantém a ação e se torna “grande” aliado na formação inicial, produzindo aprendizados – “para todos”. Reduzindo ainda mais o *micro corpus*: “apesar das dificuldades> resultando inúmeros aprendizados > para todos.”.

Em relação às Modalizações Viscerais, esse texto trouxe uma dificuldade de estilo, pois a autora o escreveu utilizando o índice de indeterminação do sujeito, qual seja, fazendo uso de um linguajar culto padrão, e usando a partícula “-se” ligada a verbos preposicionados. Porém, no fragmento a seguir, julguei perceber um traço de emoção, que poderia classificar como aflição ou preocupação: “apesar de, > pensar-se na possível dificuldade > que possa resultar no acúmulo de áreas a serem orientadas> isso não se configurou.”. A autora usa o verbo “pensar”, que está ligado, em geral, a um processo lógico, entretanto, o ser humano não é dividido em setores estanques, por exemplo, uma hora pensa, outra hora sente. Então, associei esse “apesar > pensar-se> não se configurou”, como uma preocupação inicial “pensar” e um alívio final “não se configurou”. Acredito que, tanto o momento descrito, quanto o esforço para descrevê-lo de forma impessoal, parecem ter incidido na autora a necessidade visceral de não-modalizar o texto. Evitar mostrar medo, angústia, ou insegurança diante da grandiosidade do trabalho que se aproximava.

Separar excertos para as Modalizações Identitárias foi igualmente difícil, devido à impessoalidade do texto. Porém, nos trechos: “Desse modo, o contexto da prática > entrelaçado ao contexto dos efeitos > sucesso do trabalho de estudantes PIBIDianos >

impulsionaram o PIBID em toda a UERGS”, a palavra “sucesso”, dá a perceber algum tipo de entusiasmo para além do relato impessoal. Também, o fato desse sucesso de “estudantes PIBIDianos”, ou seja estudantes identificados com o PIBID, terem “impulsionado” o Programa em toda a UERGS, embora novamente seja uma descrição de fatos, acaba, modalizando certo orgulho e certa pertença. Não parece ser um relato feito por uma pessoa de “fora” do PIBID, mas sim por uma PIBIDiana.

5.2.5 Formação inicial de professores: conexões entre o curso de Pedagogia e o Programa Pibid. Gomes, Silva e Mattia (p.249)

O texto de Gomes, Silva e Mattia (p.249) trata do compromisso do Curso de Pedagogia com a formação de futuros profissionais da educação e da sua parceria com o PIBID proporcionando aos alunos aprimoramento na formação inicial. Descreve ações no âmbito do Projeto, que contribuíram na formação dos bolsistas de iniciação à docência de Pedagogia, além das vivências e contatos com escolas que propiciaram observação, conversas e entrevistas com gestores, professores, alunos e seus responsáveis. Essas objetivaram conhecer e registrar informações sobre a escola e seu espaço educacional e social, bem como, construir relações significativas com ela. Foram realizados encontros formativos iniciais e contínuos, portfólio virtual (PBworks4), diários de campo, ações de socialização dos resultados, palestras, reuniões, oficinas, análises de práticas, dentre outras ações pedagógicas, tais como encontro com supervisores e coordenadores. Essas relações visavam à pluralidade e à abertura mútua para a multiplicidade das aprendizagens. Os autores relatam envolvimento significativo dos bolsistas em práticas de leitura e escrita.

5.2.5.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 21 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no

indivíduo (e por meio dele no coletivo). (GOMES; SILVA; MATTIA, AZEVEDO, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
<p>Mesmo o PIBID contribuindo apenas na formação inicial dos acadêmicos, acredito que é, sem dúvidas, um diferencial na formação para futuro professor que dará continuidade à sua formação visando sempre aprimorar sua prática docente. Ser um professor reflexivo, que tem novos olhares a partir do trabalho executado, é uma das maiores formações do PIBID, tanto profissionais quanto para a vida. (p. 255) [...]</p> <p>Em nossas reuniões, fica evidente, nos debates o quanto o nosso trabalho soma na prática dos professores que já estão na escola há algum tempo. Conseguimos perceber a mudança de metodologia e suas aulas, muitas vezes fazendo ligação com nosso projeto com o seu planejamento. (p. 265-266)</p>	<p>O PIBID, a partir de diversas discussões, ocupa um espaço na escola, que não comumente utilizado no contexto das salas de aulas, mas que opta por um outro olhar de educação, que transcende a ótica tradicional de ensino e aprendizagem. P. 266.</p>	<p>Por fim, foi solicitado que os bolsistas escrevessem um pequeno relato de suas vivências no programa: “Relate um pouco das suas experiências com o PIBID até o momento, destacando pontos positivos e negativos, bem como os impactos provocados a partir da sua inserção no programa no que se refere a sua formação inicial docente.”</p> <p>Os relatos comprovam todo o estudo realizado até o momento acerca da validade das ações proporcionadas através do PIBID. Nas respostas as bolsistas falam sobre suas transformações na busca para realizar um bom trabalho com os alunos e como se sentem melhor preparadas para ser uma futura professora e o quanto se sentem motivada a dar continuidade a este trabalho: (p.267).</p>

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?” Os autores manifestam certa perspectiva Pibidiana de docência no fragmento a seguir: “Ser um professor reflexivo, que tem novos olhares a partir do trabalho executado, é uma das maiores formações do PIBID, tanto profissionais quanto para a vida.”. Essa sequência: “ser > reflexivo > uma das maiores formações do PIBID > sintetizam essa

postura, que, se for colocada em contraponto com outro fragmento, parece mesmo ser impactante na Escola já estabelecida em suas práticas. “Em nossas reuniões, fica evidente, nos debates o quanto o nosso trabalho soma na prática dos professores que já estão na escola há algum tempo.”. O termo: “soma” vem a reforçar o espírito de ação recíproca do PIBID. Assim como é influenciado pelo ambiente, ele o influencia, em especial, pelos aspectos de renovação da ideia de docência tradicional, o que fica modalizado na expressão “há algum tempo”. Os autores dizem ainda: “Conseguimos perceber a mudança de metodologia e suas aulas, muitas vezes fazendo ligação com nosso projeto com o seu planejamento.”.

Respondendo ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, isolei o seguinte fragmento: “O PIBID, a partir de diversas discussões, [...] opta por um outro olhar de educação, que transcende a ótica tradicional de ensino e aprendizagem.”. Acredito que a expressão “diversas discussões” pode advir da soma de apropriações, interações verbais e não verbais, pois dizem “optar” por um outro “olhar”. Ora, só alguém só opta por algo, quando tem mais de um para escolher, isso denota diversidade de conhecimento, reforçado pelo termo “transcende”, que dá a entender uma espécie de superação da “óptica tradicional”, o que também denota observação e conhecimento de seu teor.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Fica expressa a prática da mediação, quando os próprios Pibidianos se preocupam em estar em constante análise sobre as mediações ocorridas no processo, como mostra o fragmento seguir: “Por fim, foi solicitado que os bolsistas escrevessem um pequeno relato de suas vivências no programa: [...]” A expressão “suas vivências”, a julgar pela grande maioria dos textos avaliados, implica em analisar as práticas como licenciando, como sujeito em desenvolvimento e a qualidade das ações nos ambientes escolares. Após receberem os relatos, esses são avaliados positivamente: “Os relatos comprovam todo o estudo realizado até o momento acerca da validade das ações proporcionadas através do PIBID.”. O que também responde a essa pergunta, eles julgam que as suas ações de interferência na Escola, suas mediações

são válidos em termos de formação docente e de inserção de uma docência qualificada lá.

5.2.5.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas selecionei as Expressões Linguísticas: “Nas respostas as bolsistas falam sobre > e como se sentem > e o quanto se sentem”. Nesses fragmentos, a escuta aos relatos das bolsistas acontece e há uma análise e um retorno a esse relato, o que fica modalizado em “nas respostas”, o que revela interlocução, respeito às diferentes vozes, revela diálogo.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, penso que a ideia de fazer uma avaliação do próprio processo de crescimento já demonstra ser uma atitude intervencionista, mas, no que tange especificamente aos modos de dizer, separei esses fragmentos: “Relate um pouco > no que se refere a sua formação inicial docente.”. O processo de “relatar” implica em lembrar, analisar, selecionar o que é mais importante, descrever da melhor forma, tentar dar sentido ao que já foi vivido, considerando, ao expor os fatos, um possível perfil de leitor do relatório. Assim, pedir a alguém que “Relate” um abarcamento de “impactos provocados por” pode ser uma forma de conduzir alguém ao autoconhecimento, portanto, uma intervenção.

Em relação às Modalizações Viscerais, separei: “Ser um professor reflexivo, que tem novos olhares a partir do trabalho executado, é uma das maiores formações do PIBID, tanto profissionais quanto para a vida.” Essa forma de apontar a maior formação do PIBID “tanto” na área profissional, “quanto” para a vida, denota que os autores quiseram reforçar o aspecto psico-sócio-biológico da vida, em comparação com a área da docência. A comparação está em gradação de igual valor: “tanto/quanto”, o que coloca a profissão no mesmo plano visceral da existência humana.

A pertença ao PIBID, visualizada a partir de Modalizações Identitárias, pode ser encontrada em: “Em nossas reuniões, fica evidente, nos debates o quanto o nosso trabalho soma na prática dos

professores que já estão na escola há algum tempo.” O pronome possessivo no plural, firme, direto, não deixa dúvida de quem é o PIBID, no final das contas: “nossas reuniões” > “nosso trabalho”. Nós quem? Nós – o Pibid.

5.2.6 Ressignificando saberes de formação profissional e saberes experienciais, entre docência e ensino: reflexões das vivências do/no Subprojeto Pedagogia no PIBID/CAPES/ UERGS/ Litoral Norte/Osório/RS. Schussler, Espíndula, Costa e Chaves. (p. 273)

O artigo de Schussler, Espíndula, Costa e Chaves. (p. 273) re-flete sobre a complexidade do ser e estar docente (saberes científicos>formação docente>saberes experienciais de ensino) do/no iniciar a docência. Também sobre saberes múltiplos, compartilhados, construídos nos diversos campos do conhecimento. Os estudos, registros e acompanhamentos de planejamentos e projetos, culminaram em atividades de intervenções pedagógicas nas escolas parceiras, dos licenciandos da UERGS, bolsistas de iniciação à Docência (ID) do Subprojeto Pedagogia do Litoral Norte, em Osório-RS/PIBID, além da participação nos seminários Institucionais do PIBID UERGS. Esse Subprojeto contava com dezoito bolsistas/ID (Iniciação à Docência), em três escolas municipais, em Osório - duas escolas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental; com uma professora da UERGS como Coordenadora de Área e três professoras supervisoras, vinculadas ao Programa, sendo uma em cada escola parceira, atendendo um público alvo total de 321 alunos, desde a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) até o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), atingidos por 11 (onze) projetos de intervenções pedagógicas, sendo alguns em duplas e outros, individuais. Constam detalhes dos projetos, reflexões e considerações de quanto as redes de formação são importantes, pois, a interação consolida espaços de formação mútua no enfrentamento da fragmentação de saberes e da dicotomia entre teoria e prática.

5.2.6.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 22 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (SCHUSSLER; ESPÍNDULA; COSTA; CHAVES, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
A tarefa da Universidade, como <i>locus</i> da formação do professor, a escola é o lugar/espço para profissionalização, onde os múltiplos saberes acadêmicos vão se desdobrando em saberes de experiências. Todavia, esses saberes experienciais no contexto escolar, no decorrer da história de formação de professores, são muitas vezes as menos destacadas. (p. 275)	Assim, nesse sentido, o programa PIBID, articulado à formação docente universitária, se constitui atualmente um dos pilares nessa trajetória de construção de saberes, como instrumento de profissionalização, pois emerge de impactos positivos e deveriam ser oportunizados a todos os alunos das licenciaturas, futuros docentes. (p. 289).	Nossa concepção é que programa PIBID é de importância gigantesca para todos os envolvidos, soma-se ao trabalho realizado pela escola, acrescentando saberes e experiências. No espaço da escola, valorizam-se além dos conteúdos, as vivências e interações. Os licenciandos bolsistas em curso trazem as teorias e, os docentes e supervisão da escola parceira, além de serem coformadores, também vão revendo suas práticas e integrando novas metodologias. (p. 285)

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, encontro uma possível resposta no seguinte fragmento: “a escola > onde os múltiplos saberes acadêmicos/saberes de experiências > Todavia > são muitas vezes as menos destacadas.”. A ideia de uma docência reflexiva está presente nesse fragmento (completo na coluna um do quadro acima), pois a ideia de que os múltiplos saberes (tanto os que vêm da formação nas Instituições de Formação, quanto os que advêm das experiências no contexto

escolar) são fundamentais na formação do Docente. A conjunção adversativa “todavia”, já demonstra a aplicação do que o texto expressa, porque ao mesmo tempo em que diz como deveria ser, aponta que não é sempre assim. Esse “todavia”, me respalda a dizer que a visão de docência que emerge desse trecho é realmente a docência reflexiva.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais? separei o fragmento: “nesse sentido, o programa PIBID, articulado à formação docente universitária, se constitui atualmente um dos pilares nessa trajetória de construção de saberes,” Penso que nele está a essência da apropriação das interações, em especial, nos termos: “PIBID > articulado à formação docente universitária > construção de saberes”. A expressão “articulado à” demonstra que é necessária a interação entre os mais diversos entes da formação dos licenciandos, tanto no espaço formal da Instituição, quando em Projetos e Programas como o PIBID.

Para a pergunta: “Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?”, localizei: “Os licenciandos bolsistas em curso trazem as teorias e, os docentes e supervisão da escola parceira, além de serem coformadores, também vão revendo suas práticas e integrando novas metodologias.”. Penso que os autores colocam de forma explícita o espírito cooperativo/mediação entre a formação que recebem da Universidade e a que vem dos docentes da Escola – qualificada como parceria – que também se qualificam a partir das teorias que trazem. Porém, isolando termos, apresento: “bolsistas em curso > e, > docentes e supervisão da escola parceira > coformadores > vão revendo suas práticas e integrando novas metodologias.”. O fato de dizer que os professores da escola vão “revendo” suas práticas e “integrando” novidades mostra a mediação dos bolsistas entre a Universidade e a Escola e o termo “coformadores”, dá reconhecimento ao que também apreendem daquele ambiente.

5.2.6.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam

interloquções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “a escola é o lugar/ espaço para profissionalização, onde os múltiplos saberes acadêmicos vão se desdobrando em saberes de experiências.” Nesse fragmento, penso que o que mais demonstra o diálogo entre os conhecimentos é a expressão “se desdobrando”. Essa ideia de que algo está dobrado, fechado em si, e que na relação com outro, se desdobra, se abre, ou no caso do gerúndio, vai se abrindo, evidencia nos modos de dizer que a comunicação é a possibilitadora de transformações.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, parece que o fragmento a seguir, avaliando o modo de dizer, pretende uma intervenção nos modelos tradicionais de formação de docentes: “pois emerge de impactos positivos e deveriam ser oportunizados a todos os alunos das licenciaturas, futuros docentes.”. O termo “dever” aqui, dialoga com a Modalização Pragmática, segundo Bronckart (2009, p. 132), quando ele comenta a capacidade de ação de “um personagem”, que aponta como um dever-fazer. Entretanto, como esse texto dos Pibidianos foi publicado no ano em que o Pibid corria risco de extinção, a modalização do “deveriam” vai um pouco além de apenas a decisão de “um”, passa a ser uma espécie de manifestação de consenso de toda uma comunidade, que clamava pela manutenção do PIBID, portanto, intervencionista. Como no fragmento em si – fora do contexto – essa informação não consta, fiz questão de mencionar a Modalização Pragmática, porque julgo que seria a mais adequada, sem esse conhecimento prévio.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, separei: “Nossa concepção é que programa PIBID é de importância gigantesca para todos os envolvidos.”. Acredito que a palavra modalizadora nesse fragmento seja “gigantesca”. Trazer a ideia de um ser do mundo ficcional, que era enorme e que só poderia ser vencido por homens não-comuns com poderes físicos, mentais, morais superiores e além de poderes mágicos não parece ser acaso. A importância do PIBID, no contexto, demonstra ser maior do que todos os “reles mortais”, ela não é apenas gigante, ela é gigantesca, é para além de enorme. Essa forma de dizer demonstra que os autores estão tão envolvidos com a ideia do PIBID, que procuram dentro de

suas memórias afetivas, literárias, comparações físicas, para algo que não conseguem mensurar de forma simbólica. Penso que essa palavra constitui-se numa modalização visceral.

Sobre as Modalizações Identitárias, no sentido de revelar pertença ao PIBID, separei: “Assim, nesse sentido, o programa PIBID, articulado à formação docente universitária, se constitui atualmente um dos pilares nessa trajetória de construção de saberes.” Ora, ser um dos “pilares” não é pouca coisa. Ser Pilar é dar sustentação, é manter a estrutura de pé. Reconhecer o PIBID como um dos pilares/articulado com a formação da Universidade significa reconhecer que não podem prescindir dele, se não, “a casa cai”, literalmente. Esse reconhecimento, que está também no advérbio “assim”, que já retoma tudo que havia sido dito antes e que reforçava a importância do ser Pibidiano (mas que não consta no fragmento acima – por isso não o analiso, apenas comento), dão noção de identificação com o Programa, portanto, para mim, esse modo de dizer modaliza identidade.

5.2.7 Formação inicial de professores: o circular na escola, em oficinas pedagógicas do Pibid. Alves, Jandrey, Sant’Anna, Reinehr e Damasceno (p. 293)

O texto de Alves, Jandrey, Sant’Anna, Reinehr e Damasceno (p. 293) trata do Projeto “Circulando”, constituído a partir de diagnóstico, envolvendo demandas da equipe gestora da escola e de outras, provenientes da professora da turma (necessidade de explorar corporeidade, musicalidade, reconhecimento do relógio e interpretação das horas). Foram seguidas também as prerrogativas do PIBID/ UERGS, e, ainda, a integração do projeto em diferentes atividades que dialogam com a comunidade, como a Feira do Livro da escola e da cidade, a Festa do Pinhão e outros eventos. São apresentadas atividades trabalhadas em oficinas e nas quais o “circular” foi articulado com práticas pedagógicas interdisciplinares. O impacto desse projeto não foi apenas revelado nas aprendizagens das crianças ou na professora da turma, mas na formação de bolsistas, supervisoras e coordenação de área do PIBID de forma positiva.

5.2.7.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 23 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (ALVES; JANDREY; SANT'ANNA; REINEHR; DAMASCENO, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
Entre os principais desafios do percurso está o de conseguir chamar a atenção do grande grupo, pois todos vinham de realidades diferentes, em turma grande e com algumas inclusões, mas mesmo diante desses desafios conseguiu-se desenvolver as atividades com a participação de todos os estudantes, até os mais tímidos passaram a interagir melhor com colegas e professores. Foi nessa perspectiva que conseguimos fazer, ainda, com que as crianças vibrassem a terça-feira à tarde, esperando ansiosamente a “turma do PIBID” entrar em sala de aula. (p. 308).	No percurso da nossa prática, a apreciação foi atingida no momento da leitura das imagens das obras, enquanto a contextualização, caracterizou-se pelas informações a respeito do movimento Surrealista. Para concluir a triade, sugerimos uma produção gráfica em forma de releitura, inspirada na obra “A Persistência da Memória”. (p. 301)	Assim, em todas as atividades que serão apresentadas nesse texto, o “circular se fez presente” articulado a práticas pedagógicas interdisciplinares. Nesta perspectiva, as narrativas das atividades desenvolvidas nas Oficinas, articuladas teoricamente, objetivaram o desenvolvimento de reflexões e práticas de leitura, escrita, criatividade, arte, letramento, múltiplas alfabetizações, educação matemática, relações espaço-temporais, linguagens, ciências naturais e ambiente, sentimentos e emoções diversos, corporeidade, oralidade, interpretação, lúdico e conhecimentos que circundem estas articulações. (p. 294)

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, encontrei esse fragmento: “conseguiu-se desenvolver as atividades com a participação de todos os estudantes, até os mais tímidos passaram a interagir melhor com colegas e professores”. Acredito que, nesse modo de dizer, posso depreender que a

Docência deve ser instigante, integradora e acolhedora. A impessoalidade do verbo, mais a partícula “-se”, me impede de vislumbrar essa definição de maneira explícita, mas isolando os seguintes fragmentos, talvez eu possa mostrar o que vi: “conseguiu-se desenvolver > com a participação > até os mais tímidos passaram a interagir > com colegas e professores.” Percebi que exerceram a função de maneira instigante: “com”, incluindo os de mais dificuldade de interação, “até”: integradora; e criando um ambiente de acolhimento para todos: Pibianos, alunos em suas diferenças e os professores: acolhedora.

“Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, pude isolar os seguintes fragmentos: “No percurso da nossa prática, > leitura das imagens das obras, > a contextualização, caracterizou-se pelas informações > sugerimos uma produção gráfica em forma de releitura”. Observei que os Pibidianos se apropriaram de diversos tipos de interação, além de promovê-las junto aos alunos da Escola: leitura de obras de arte, aula expositiva com dados históricos, produção gráfica em forma de releitura. Porém, para isolar um determina termo, que seja o termo ícone da apropriação das interações verbais e não verbais, eu aponto: “releitura”. O termo já tem em seu significado a apropriação e a recriação num sistema interacional.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?” Para a resposta a esse questionamento, separei: “Assim, em todas as atividades que serão apresentadas nesse texto, o “circular se fez presente” articulado a práticas pedagógicas interdisciplinares.” A mediação está naturalizada nas práticas como são apresentadas: “atividades > o circular > articulado > práticas pedagógicas interdisciplinares. Ora, para se desenvolver uma prática pedagógica é necessária a mediação e, como indicam no texto, no caso desses Pibidianos, são práticas pedagógicas “interdisciplinares”, o que exige ainda mais mediação, além de todo esse processo ter sido apresentado num texto para um livro, que faz com os autores novamente se coloquem em mediação. Assim, vejo a expressão da mediação naturalizada, fazendo parte.

5.2.7.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Entre os principais desafios do percurso está o de conseguir chamar a atenção do grande grupo, pois todos vinham de realidades diferentes, em turma grande e com algumas inclusões”. A disposição de conseguir a atenção dos elementos do grande grupo, com tantas diferenças é dialógica e está explícita, porém, para isolar algum termo específico dos modos de dizer, separo: “chamar a atenção”. Ora, obter a atenção de alguém não é possível se o processo não é dialógico. Esse alguém pode até estar olhando para um objeto, ou para outro alguém, mas o processo de concentração, intelectual, cooperativo, só é obtido de forma voluntária. Então, considerando que os autores apontam com um dos principais desafios, essa atitude empática, creio que é “chamar a atenção” pode apresentar-se como uma modalização dialógica.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, penso que podem estar configuradas em: “Nesta perspectiva, as narrativas das atividades desenvolvidas nas Oficinas, articuladas teoricamente, objetivaram o desenvolvimento de...”. Nesse fragmento, a intervenção está posta no verbo e em seu objeto direto: “objetivaram o desenvolvimento”. Na última coluna do quadro acima, encontram-se todos os itens a serem desenvolvidos, mas nesse fragmento, ainda que não constem incluídos, quem objetiva o desenvolvimento de algo, planeja, organiza, verifica possibilidades, e age, para que essa ação traga a consequência esperada. Nesse sentido, creio que esse fragmento modaliza intervenção.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, isolei o trecho: “Foi nessa perspectiva que conseguimos fazer, ainda, com que as crianças vibrassem a terça-feira à tarde, esperando ansiosamente...”. Embora o texto tente manter um padrão de neutralidade na forma de narrar, sem muitas emoções à mostra, certas palavras modalizam entusiasmo, orgulho e, até mesmo, alegria com os fatos, são viscerais. Verifiquei isso nesta sequência:

“conseguimos fazer > ainda > vibrassem > esperando ansiosamente”. O “conseguimos fazer” modaliza uma realização pessoal, somada ao “ainda”, que demonstra que não foi pouco, “conseguiram” fazer muito mais, qual seja conquistar a vibração e a ansiedade das crianças para com o trabalho. Considerando a análise anterior, quando diziam que o seu maior desafio era “chamar a atenção”, por aqui, pude perceber que a conseguiram e ficaram muito orgulhosos com isso.

As Modalizações Identitárias estão, a meu ver, expressas no fragmento: “...esperando ansiosamente a “turma do PIBID” entrar em sala de aula.” Obviamente que, nesse ponto, não posso deixar de considera a palavra “turma”, equivalente a grupo, equipe, mas, acredito a pertença mesmo esteja na contração da preposição “de”, mais o artigo “o”, igual a “do”. A turma “do” PIBID entrando em sala de aula, como um bloco, com sua identidade Pibidiana lhe abrindo a porta.

5.2.8 Iniciação à docência: impactos do Pibid em textos acadêmicos. Faistauer, Sant’Anna e Reinehr (p.311)

O texto de Faistauer, Sant’Anna e Reinehr (p.311) traz coleta de textos que registram e analisam o PIBID pelo viés do impacto causado pelas suas práticas nas universidades e na educação em geral. Foram localizados artigos acadêmicos (via Google Acadêmico) com palavras-chave como: PIBID, impacto(s), avaliação PIBID, docência e formação inicial nas escolas. Além de textos produzidos pela CAPES, foram encontrados artigos de Universidades Federais (UFAL; UFSM.), da Escola Estadual Mascarenhas Homem- Natal/ RN, pela Universidade do Vale do Itajai- SC (Univali), e de Universidades Estaduais (UEMS – SUL; UVA). As autoras elaboraram quadros sínteses mapeando os textos: locais de origem, objetivos e impactos constatados. Após, observaram que o PIBID é de extrema importância no âmbito do alcance e abrangência da política pública, bem como, destacam que os impactos são múltiplos e envolvem aprendizagens e conquistas para as universidades, escolas e comunidades envolvidas pelas suas ações.

5.2.8.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 24 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (FAISTAUER; SANT'ANNA; REINEHR, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
As articulações entre teoria e prática são necessárias à formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, fazendo com que os estudantes se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Essa articulação do PIBID na escola, fortalece grupos de pesquisa que potencializam a produção de conhecimentos sobre ensinar e aprender, comprometendo-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (p. 312)	Esses impactos do PIBID, constituídos por práticas cotidianas, tem levado as universidades ao desenvolvimento de pesquisas que visam perceber e dar visibilidade aos mesmos. (p. 312)	Além destas contribuições, a pesquisa coordenada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), apontou elementos para uma compreensão sobre os efeitos do PIBID para as instituições envolvidas, para os próprios cursos de licenciatura participantes e para a concepção de políticas na área da educação, sem apontar, no entanto, conexões com os diferentes gargalos que a educação nacional vem enfrentando nas últimas décadas, especialmente no que se refere aos índices qualitativos apresentados pelos sistemas de ensino atingidos pela proposta. (p. 319)

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes?”, separei o fragmento em que comentam as articulações entre a teoria e a prática e sua necessidade para a formação docente. Dizem que essas articulações elevam: “a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, fazendo com que os estudantes se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação

e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.”. Nesse fragmento, pude notar que apontam a docência como dialógica e reflexiva. Aponto isso com base, especificamente nos termos: “qualidade > se insiram > por meio > apropriação e reflexão >”. Assim, quer me parecer que a qualidade vem do diálogo com o que já está posto, tanto em termos de teoria, quanto de prática “se insiram”, conseguindo adquirir e aprofundar conhecimentos “por meio” da apropriação e da reflexão sobre eles.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, acredito que o fragmento: “Esses impactos do PIBID, constituídos por práticas cotidianas, tem levado as universidades ao desenvolvimento de pesquisas que visam perceber e dar visibilidade aos mesmos.” A compreensão da importância das interações reside no fato de apontarem causa e consequência da ação dos impactos do PIBID: “Esses > tem levado > ao desenvolvimento de pesquisas”. Sem destacar a palavra interação, todo esse processo se baseia nela, como condição para que aconteça.

“Como os Pibidianos expressam a mediação em seus textos?”, respondendo, separei: “Além destas contribuições, a pesquisa [...] apontou elementos para uma compreensão sobre os efeitos do PIBID, [...] sem apontar, no entanto, conexões com os diferentes gargalos que a educação nacional vem enfrentando nas últimas décadas...”. Vejo que a mediação como naturalizada nas expressões dos Pibidianos, como se eles não concebessem outra forma de construção que não seja em forma de troca. Nesse fragmento, citam uma pesquisa que contribui para suas reflexões, mas também já agregam outra informação, que na sua concepção, não havia sido tangenciada por elas. Acredito que os termos: “Além destas > apontou > sem apontar > no entanto > conexões com”, demonstram essa naturalização da necessidade dos processos de mediação na construção de um argumento.

5.2.8.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para Modalizações Dialógicas selecionei as Expressões

Linguísticas: “Essa articulação do PIBID na escola, fortalece grupos de pesquisa que potencializam a produção de conhecimentos...”. Nesse fragmento, de forma bastante explícita está posta a importância do diálogo entre as partes, mas eu vou apontar dois termos, que me parecem ser as palavras-chaves desse modo de dizer: “articulação” e “na”. Como já citei antes, o termo articulação pressupõe mais de uma parte envolvida no processo e a contração da preposição “em” mais o artigo “a”, igual a “na” revelam interlocuções, não apenas entre vozes, mas entre espaços. A Universidade, não apenas falando sobre a Escola, mas “na” escola em articulações. Creio que nesses termos há modalização dialógica bem forte.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, pude perceber, olhando o mesmo fragmento, por outro viés, aspectos dessa modalização: “Essa articulação do PIBID na escola, fortalece grupos de pesquisa que potencializam a produção de conhecimentos”. Isolando os termos: PIBID > na escola > fortalece grupos > que potencializam a”, ou seja, as práticas pedagógicas do PIBID não apenas ajudam no âmbito da Escola, mas a sua presença na Escola acaba por gerar outros processos reflexivos educacionais. Recortando ainda mais, ficaria: “articulações > PIBID > potencializam”. Esse modo de expressar denota o intervir na realidade.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, isolei: “Esses impactos do PIBID, constituídos por práticas cotidianas, tem levado as universidades ao desenvolvimento de pesquisas que visam perceber e dar visibilidade aos mesmos.”. Nesse modo de dizer, a quase personificação dos impactos do PIBID e a supervalorização de seus efeitos me parecem demonstrar uma disposição forte dos autores, para além da apenas intelectual, de fortalecê-lo. Separando os termos: “impactos > tem levado> as universidades ao...”, penso que a expressão “tem levado”, modaliza essa personificação, é como se os impactos do PIBID carregassem “as” universidades, assim, artigo definido, todas as universidades, nos ombros, para a discussão sobre a formação docente, em torno do próprio PIBID. Acredito que “tem levado” é uma modalização das que estou chamando de visceral.

Considerando as Modalizações Identitárias, eu tive dificuldade de localizar uma modalização do tipo que aponto como “identitária.” O texto é essencialmente descritivo com caráter de resenha crítica, aponta muitas perspectivas, mas traços de autor são poucos, pelo menos na minha ótica. Além disso, a seleção dos textos foi efetuada por buscas por palavras-chaves no Google (as palavras-chaves são de interesse do PIBID), e os verbos são usados com índice de indeterminação do sujeito (-se). Entretanto, vou utilizar o fragmento a seguir como uma espécie de modalização identitária estendida: “sem apontar, no entanto, conexões com os diferentes gargalos que a educação nacional vem enfrentando nas últimas décadas,” Esse “no entanto”, colocando um óbice para um aspecto do trabalho analisado, me dá uma pista de identidade, pois ao colocarem-se em oposição, as autoras demonstraram conhecimento e pertença a um grupo seleto, que está discutindo a própria prática e tentando formular, a partir dela e com ela, uma atitude docente emancipatória e consciente para as licenciaturas. O óbice não é de qualquer tipo, é uma observação que cobra do trabalho comentado uma posição crítica em relação às transformações “nas últimas décadas” na Educação Nacional, devido a “gargalos”, expressão popular que representa estreitamento de possibilidades, excesso de burocracia que tranca movimentações, estrangulamento de ideias, impedimento de um processo na prática. A esse tipo de “gargalo” que a educação nacional vem “enfrentando” (uso de uma palavra de resistência, muito usada pelos Pibidianos: enfrentamento), se refere o questionamento das autoras. Assim, nesse modo de dizer, percebi a modalização identitária das autoras como Pibidianas, caracterizando sua pertença.

5.2.9 Gênero, artes visuais e iniciação à docência. Marques, Weber e Simões (p. 323)

O artigo de Marques, Weber e Simões (p. 323) relata ações para um pensar coletivo sobre relações entre gênero, artes visuais e iniciação à docência, no projeto que foi desenvolvido pelos bolsistas do Subprojeto de Artes Visuais do PIBID/UERGS. Houve um

grupo de estudos sobre o tema, que incluiu: a) estudo de textos clássicos como: *Porque não houve grandes mulheres artistas*, de Linda Nochlin (2016) e *Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica*, de Joan Scott (1989), com discussões de quinze dias em quinze dias; b) projetos como o Dia Internacional da Mulher, levando a discussão sobre o pensamento acerca da temática do gênero para escola; c) desenvolvimento do projeto “Heróis: Recorrências e Silenciamentos na Cultura Visual” relacionando as aparições dos heróis nos artefatos visuais e de tais recorrências com aspectos socioeconômicos e culturais. A avaliação do trabalho, entretanto, revelou que, quando se trata de temas complexos como Gênero, é preciso perceber que Escola não é universidade, mas um espaço de ensino básico; que um dos problemas para a absorção do debate pode ter sido a forma realizada, como “transmissão de verdades”. Como aprendizado gerado pelos projetos, conclui que para tornar o assunto mais acessível, as bolsistas devem ter o conhecimento prévio/leituras, mas para manter a temática como uma experiência de “troca e de geração de novos sentidos.”, devem apresentá-lo de forma que esteja mais no foco do interesse dos alunos.

5.2.9.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro a seguir:

Quadro 25 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (MARQUES;WEBER; SIMÕES, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?

<p>Entender que gênero é um assunto importante, complexo e profundo, que precisa fazer parte das discussões nos mais diversos âmbitos de nossas vidas, é uma forma de resistência e conquista de um espaço para desmistificação de um assunto que está cercado por tabus e pré-conceitos, que apenas contribuem para a manutenção da atual estrutura de nossa sociedade.</p> <p>Essa manutenção também é assegurada no momento em que docentes se eximem de tratar de questões de gênero em sala de aula, algo que é recorrente, afinal, recentemente discursos das mais diversas vertentes tem feito surgir noções de que isso é dever da família e a escola deve se restringir às suas disciplinas ou tratar de “temas transversais” apenas em datas comemorativas: falar sobre questões étnico-raciais apenas no dia da consciência negra ou no dia do índio, por exemplo. (p. 323-324)</p>	<p>Nossas percepções também se deslocaram ao longo dos projetos e estudos que realizamos, pois observamos como as escolhas de assuntos a serem tratados e as abordagens que utilizamos impactam o exercício da docência. Falar sobre gênero não é apenas uma demanda nossa dentro da universidade, mas é parte da existência em sociedade e atravessa a vivência escolar, e isso é visível quando nos propusemos a tratar disso com as(os) alunas(os), pois elas(es) têm suas próprias opiniões e posicionamentos e, em geral, estão dispostos a discutir e pensar sobre isso. (p. 330-331)</p>	<p>Para dar continuidade ao nosso projeto levamos as(os) alunas(os) na Galeria de Arte Loide Schwambach da Fundarte em uma exposição intitulada “Manifesto” (Figura 2), que continha uma proposta curatorial que remedia às mais diversas noções de Manifesto. Durante a mediação, retomamos a atividade que realizamos na escola após o Dia da Mulher e utilizamos as palavras que eles lembravam como disparadores para iniciar uma leitura de imagem das proposições artísticas da exposição. (p.327)</p>
--	---	--

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os Pibidianos veem a docência nos ambientes?”, encontrei o seguinte fragmento (na íntegra na primeira coluna do quadro acima): “Essa manutenção > assegurada > docentes se eximem de tratar de questões de gênero em sala de aula > recorrente > dever da família e a escola deve se restringir”. Esse recorte me dá a entender dois tipos de docência em disputa, uma (a do PIBID) que é inclusiva, libertária e emancipatória e a outra, (a da Escola) que é excludente, conservadora e mantenedora da situação político-social vigente. Nos modos de dizer, percebo que a escola aceita (recorrente) ser restringida a esse status e que ele ajuda a manter (assegurada) a violência de gênero.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?”, isolei os seguintes termos:

“Nossas percepções > se deslocaram > observamos como as escolhas > impactam o exercício da docência.” Nesse sentido, as relações com os pré-construídos, com estudos, com ideias de projetos, com toda a movimentação do PIBID estão apontados como responsáveis por esse “deslocar” das percepções dos bolsistas. Assim, esse modo de dizer revela que realmente se apropriaram de das interações proporcionadas pelo processo todo de iniciação à docência ligado ao PIBID: teoria e prática.

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?”, Os autores revelam explicitamente o quanto as mediações são importantes, mas também nos modos de dizer, dão a entender a presença relevante desse processo. No trecho: “Para dar continuidade > levamos > na Galeria > exposição > remetia > noções de Manifesto. > Durante a mediação > retomamos a atividade > Dia da Mulher”. Nesse trecho (na íntegra na terceira coluna do quadro acima), os Pibidianos, não apenas apontam que estiveram executando a mediação entre Galeria de Arte, exposição, noções de Manifesto e levamos as(os) alunas(os), como também, denotam nas próprias escolhas de palavras a concretização dessa mediação, pois, apesar de não concordarem com a estigmatização da discussão de gênero apenas em dias comemorativos, como uma atitude de mediação com a escola (tradicional), também fizeram atividades no Dia da Mulher. Essa é retomada em uma ação do estilo Pibidiano, contato com a arte “na” Galeria da Arte, com um viés de Manifesto.

5.2.9.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Falar sobre gênero não é apenas uma demanda nossa/universidade > mas é parte da existência/sociedade > atravessa a vivência escolar > nos propusemos a tratar disso com as(os) alunas(os),” Só pela escolha em abordar um tema tão relevante, apresentado nos termos destacados acima como um assunto que “atravessa” diversos espaços, esse

trecho já estaria modalizado como dialógico, mas há um fragmento que parece deixar isso posto nos modos de dizer: “as(os) alunas(os)”. A forma como está escrito, primeiro o gênero feminino posto, contrariando o tradicional, o famoso “O senhor e a senhora Fulano de Tal”, como se fosse natural o gênero masculino vir sempre posicionado na frente do feminino, mostra a preocupação com demarcar espaço e dialogar com o tema. Além disso, a colocação dos dois artigos definidos: “as (os)” e “alunas (os)” demonstra graficamente a necessidade de discussão do tema, pois dá visibilidade aos dois gêneros e induz ao diálogo já pela forma como se apresenta. Assim, esse fragmento, para mim, faz o que estou chamando de modalização dialógica.

Para às Modalizações Intervencionistas, separei: “Durante a mediação, retomamos a atividade que realizamos na escola após o Dia da Mulher e utilizamos as palavras que eles lembravam como disparadores”. Nesse caso, os Pibidianos partiram da memória que ficou da atividade na escola e uniram esse conhecimento prévio, com as novidades da Exposição, de forma a desencadear novas percepções. Acredito que esse processo está marcado no termo “disparadores”, que modaliza uma intervenção.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, eu separei: “Entender que gênero é um assunto importante, complexo e profundo, que precisa fazer parte das discussões nos mais diversos âmbitos de nossas vidas, é uma forma de resistência e conquista de um espaço.” Acredito que o próprio tema é visceral, mas em termos de modos de dizer, isolei os seguintes termos: “gênero > importante/ complexo/ profundo > parte das discussões > de nossas vidas > resistência e conquista.” Acredito que a imagem da importância do “gênero” ligada aos termos “nossas vidas” imprime uma modalização para além da intelectualidade. A vida inclui processos bio-psico-sociais e outros. Assim, acredito que posso apresentar essa sequência como uma modalização visceral.

Sobre as Modalizações Identitárias, considerando que não precisa estar escrito um nome ou uma marca para verificar a identidade de algo ou de alguém e que isso pode ser depreendido dos modos de dizer, separei: “pois observamos como as escolhas de assuntos a

serem tratados e as abordagens que utilizamos impactam o exercício da docência.”. Nesse fragmento, os termos “escolhas” e “impactam” são tipicamente termos Pibidianos, espaço onde o bolsista reflete sobre múltiplas possibilidades, faz escolhas, atua e depois reflete sobre todo o “impacto” desse processo. Ao longo dessas análises, pude perceber que isso é a essência do ser Pibidiano e esses termos, portanto, funcionam como modalizações identitárias.

5.2.10 Compostagem: uma alternativa sustentável para reciclar resíduos orgânicos na Escola CIEP. Ourique e Almeida (p.333)

O artigo de Ourique e Almeida (p.333) trata de uma oficina do Programa PIBID, com o objetivo de auxiliar os alunos da na Escola Estadual Dr. Mário Vieira Marques – CIEP, a ver a Compostagem, como uma alternativa sustentável para reciclar resíduos orgânicos existentes no pátio. Sua intenção foi a de despertar o interesse dos educandos a estender a atividade nas suas residências, produzir algumas hortaliças para o consumo próprio e para compartilhar com a comunidade; aliado a isso, o cuidado com a separação correta do lixo, a limpeza e organização ao redor de suas casas, o cuidado com a propagação de insetos vetores de doenças e o bem estar proporcionado por um ambiente saudável. Essa ideia reforça o sentido de fomentar o tratamento correto dos resíduos, que deixariam de ser “problema” para virar opção de trabalho e geração de renda para as famílias, somando o processo prático e biológico da compostagem a uma ressignificação social.

5.2.10.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas por Bronckart (2008, p.111), conforme já mencionado, procurei mapear no quadro abaixo:

Quadro 31 – Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (OURIQUE; ALMEIDA, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação.
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
A escola deve estabelecer uma relação harmoniosa com o meio ambiente, propor atividades que desafiem os alunos a tocarem nas plantas e nos animais, construir pequenas hortas e jardins, coletar e armazenar a água da chuva para reaproveitar na irrigação das plantas, transformar o pátio da mesma em um grande laboratório de experimentos científicos, fazer com que as crianças compreendam as necessidades naturais das plantas e dos seres vivos, a importância e a função que cada planta ou animal tem para o equilíbrio do planeta. P. 340.	Temos a certeza que todos compreenderam a grandiosidade da proposta, não pelo volume de resíduos que serão transformados em húmus, mas pela abrangência da proposta que tem uma função social muito importante, uma vez que o aluno tem o conhecimento da necessidade de cuidar e proteger o meio ambiente ele terá argumentos e discernimento suficiente para dialogar e propor alternativas e desenvolver estratégias comprometidas com a preservação. (p. 338-339).	Um fator importante dessa oficina é fazer com que os educandos tenham um olhar solidário para com a natureza e repudiem a má gestão dos resíduos orgânicos que são gerados nas escolas e nas residências. (p. 335)

Fonte: A autora.

Ao perguntar para o texto: “Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, separei os seguintes trechos do fragmento no qual eles abordam que a escola deve ter atitudes que propiciem uma relação harmoniosa com o meio ambiente (Fragmento na íntegra na primeira coluna do quadro acima.): “tocarem nas plantas/animais> hortas/jardins > coletar/armazenar a água > pátio/laboratório de experimentos científicos > necessidades naturais/ equilíbrio do planeta.”. Ora, essa sequência deixa claro que a ideia de docência que perpassa no texto é uma docência participativa, ecologicamente sustentável e intervencionista, pois não apenas deve tratar dos assuntos ditos de “ciências” nas salas de aula, mas deve extrapolar esse espaço “pátio/laboratório”, com ações concretas, unindo teoria e prática.

Para o questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, separei o trecho em que apontam a importância do aluno ter conhecimento da necessidade de cuidar e proteger o meio ambiente, pois assim, ele: “ele terá argumentos e discernimento suficiente para dialogar e propor alternativas e desenvolver estratégias comprometidas com a preservação.” Ou seja, além dos Pibidianos se instrumentalizarem em termos de teoria e prática na área do conservacionismo, eles dividem esse conhecimento com a Escola e ainda apontam mais um passo interativo para esses pré-construídos, qual seja através do aluno, que “terá argumentos e discernimento” para algum tipo de continuidade do processo. Essa forma de descrever as etapas da ação denota apropriação do processo de interação, apropriação dos conhecimentos teóricos sobre docência e sobre ecologia historicamente construídos.

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?” A mediação está posta, tanto entre os Pibianos e a comunidade escolar, quando entre essa e o meio ambiente. Cheguei a essa reflexão, a partir do seguinte fragmento, que salienta um fator importante da oficina realizada pelo PIBID: “é fazer com que os educandos tenham um olhar solidário para com a natureza e repudiem a má gestão dos resíduos orgânicos que são gerados nas escolas e nas residências.”. Ora, essa ideia de “fazer com que”, carrega a força da mediação, que continua a aparecer: “tenham um olhar...” e “repudiem...”. Assim, esse fragmento dá a perceber, tanto a valorização dos processos de mediação, quanto a aplicação dela na própria forma de dizer dos autores.

5.2.10.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Temos a certeza que todos compreenderam a grandiosidade da proposta > não pelo volume de resíduos > mas pela abrangência > que tem uma função social muito importante,” Há termos dialógicos nesse fragmento: “certeza > compreenderam > abrangência > função

social”. Começando pelo termo “certeza”, que, nesse contexto, é dialógico, pois para ter certeza de alguma coisa, no plano ideal, é preciso analisar prós e contras, pesar diferentes posições e, então, formular uma convicção. Os autores manifestam certeza da “compreensão” dos alunos, o que supõe todo o processo de análise já mencionado e, obviamente, diálogo. A palavra “compreenderam” é dialógica por definição. Para que haja compreensão de algo, é preciso entendimento, o que pressupõe uma escuta, uma comunicação com esse algo, assim também para os termos “abrangência”, significando “envolvimento” e “função social”, significando diálogo e interação com a comunidade, nesse contexto. Assim, esses termos são modalizadores dialógicos: “certeza > compreenderam > abrangência > função social”, na concepção de modalização que estou apresentando.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, separei o seguinte: “fazer com que as crianças compreendam as necessidades naturais das plantas e dos seres vivos, a importância e a função que cada planta ou animal tem para o equilíbrio do planeta.”. Como todo o fragmento (na íntegra na primeira coluna do quadro acima) é modalizado no sentido intervencionista do PIBID, com suas práticas pedagógicas voltadas para a transformação social. Entretanto, o conjunto de termos: “fazer com que”, já é suficiente para ser classificado como uma modalização intervencionista pela forma como estão escritos, em relação aos outros elementos, que são elencados como uma lista de compreensões necessárias.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura separei: “com que os educandos tenham um olhar solidário para com a natureza e repudiem a má gestão dos resíduos orgânicos.”. Esse fragmento é rico em referências viscerais, a começar pelo termo “educandos” que remete a Paulo Freire e a sua ideia de que a educação não é um processo em que um sabedor coloca um conhecimento na cabeça do outro aprendiz, mas é uma via de duas mãos, por isso, ele nominava educador e educando, os dois como partes vivas do processo educacional. Então, o termo educando é visceral em seu DNA, mas creio que há mais modos de dizer que modalizam esse atravessamento. A saber: “olhar solidário”, que apesar de ser uma

expressão figurativa já consagrada, traz em si duas grandes forças que tem de vir de dentro da pessoa, para além de apenas sua decisão intelectual, tem de vir, se me permite o leitor, do coração, da alma, do espírito, que é o sentimento de solidariedade, principalmente com a natureza, pois ele pressupõe uma reciprocidade, uma empatia com o outro. O termo “repudiem” também traz uma modalização visceral, porque, nesse contexto, tendo o sentido de “desprezo” ou “rejeição”, envolve todas partes do corpo, não apenas o pensamento. Repudiar a má gestão do meio ambiente faz as pessoas ficarem irritadas, saírem para rua e protestar; ficarem com a respiração presa, tensas, infelizes; repudiar é visceral.

Para as Modalizações Identitárias, separei o seguinte fragmento: “Temos a certeza que todos compreenderam a grandiosidade da proposta,” Ora, as perguntas que me ocorrem são do tipo: quem é o sujeito da oração? Quem tem a certeza? Resposta: Nós. Nós, quem? Os Pibidianos. Eles, os Pibidianos e as Pibidianas, têm essa convicção frequentemente mencionada (nos outros artigos) de que as propostas Pibidianas são “gigantescas”, são repletas de “grandiosidade”. Assim, os termos “Nós” e “grandiosidade” estão exercendo a função modalizadora de identidade.

5.2.11 A formação cidadã através da música como ferramenta pedagógica na prática docente. Lisbinski e Azevedo (p.343)

O artigo de Lisbinski e Azevedo (p.343) traz reflexões sobre a importância da música como ferramenta pedagógica, para a formação de indivíduos “mais conscientes e menos alienados.” Reconhece o direito de usufruir do ensino da música na escola básica como um direito do cidadão, e uma tarefa para os pais, educadores, e para a sociedade em geral, apropriarem-se desse conhecimento para exigir leis e estratégias educacionais na área. Os autores apontam que “a música é responsável por proporcionar bem estar momentâneo, alegria a alma e relaxa o organismo.” Porém, denunciam que é um instrumento de ensino “ignorado por autoridades e educadores da área pública.” Trazem aspectos da legislação brasileira (leis, avanços e retrocessos)

com suporte teórico, tanto na área da música, quanto da área da educação, provando a relevância dessa arte integrar os currículos de forma ampla, como as demais artes, para formar cidadãos participativos e ativos na sociedade.

5.2.11.1 Mapeamento

Retomando as três etapas apontadas no quadro abaixo:

Quadro 26 - Quadros analíticos considerando a influência dos pré-construídos no indivíduo (e por meio dele no coletivo) (LISBINSKI; AZEVEDO, 2017. In: LEMOS; AZEVEDO, 2017)

Análise do Ambiente Humano	Análise da Apropriação dos Pré-construídos	Análise dos efeitos dos processos de mediação
Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?	Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?	Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?
Diante das leis e documentos propostos pelas autoridades governamentais, torna-se visível a importância do ensino da arte na escola pública. O incentivo por meio de projetos e ações locais é fundamental para que as práticas do aprendizado por meio da música aconteçam, envolvendo escola e sociedade, valorizando talentos locais e agregando à cultura do país. (p.354)	A construção de um aprendizado voltado para a participação em sala de aula, proporciona ao aluno uma visão sobre a importância da sua opinião. Dessa forma é papel fundamental do educador, promover a educação emancipadora, esta deve estimular o pensamento crítico através de um perfil participativo: (p.359)	Vale ressaltar que esta reflexão é direcionada para a contribuição na formação de indivíduos pensantes e preocupados com a sociedade. Segundo Brésica (2011), a música tem função de proporcionar ao ser humano a livre expressão de sentimentos, a comunicação, a participação em grupos como disciplina socializadora, capaz de contribuir na criatividade. Através da participação de grupos como uma Orquestra, – por exemplo – desde cedo um cidadão entende que tem direitos e deveres, criando laços afetivos, respeitando através da colaboração mútua. (p.360)

Fonte: A autora.

“Como os pibidianos veem a docência nos ambientes?”, para essa resposta, separei, “Diante das leis e documentos propostos pelas autoridades governamentais, torna-se visível a importância do ensino da arte na escola pública.” Os autores fazem um texto mais voltado

à valorização da música nos ambientes, do que necessariamente para discutir docência, mas, nesse fragmento, posso depreender a docência precisa ser responsável e estar comprometida com os grandes documentos discutidos e aprovados como lei, que regulamentam processos para qualificar a educação pública. Nos trechos: “Diante das leis e documentos > torna-se visível a importância do ensino da arte > na escola pública.” O advérbio “diante”, está apontando, não para um posicionamento de lugar, mas de uma certa condição legal do professor e da escola como servidores públicos. Seria quase como uma expressão de confronto, como no esboço, “em confronto com a lei, fica claro que o ensino da arte é importante na escola pública.” É por essa compreensão, que associei o conceito de docência já mencionado a esse fragmento.

Quanto ao questionamento: “Como revelam que se apropriaram das interações verbais ou não verbais?, isolei o seguinte fragmento: “Dessa forma é papel fundamental do educador, promover a educação emancipadora, esta deve estimular o pensamento crítico através de um perfil participativo”. Nos trechos: “papel > educador > promover educação emancipadora > estimular o pensamento crítico > perfil participativo” pude perceber e reconhecer esses termos como recorrentes nos artigos dos Pibidianos, frutos de referências bibliográficas e de experiências compartilhadas e discutidas no coletivo do Programa. Assim, o uso desse vocabulário me demonstrou que os autores se apropriaram e naturalizaram o seu uso dos pré-construídos, a partir de suas interações verbais e não verbais.

“Como os pibidianos expressam a mediação em seus textos?”, para esse questionamento, selecionei o trecho: “Vale ressaltar que esta reflexão é direcionada para a contribuição na formação de indivíduos pensantes e preocupados com a sociedade.” Acredito que a valorização dos processos de mediação fica explicitada na palavra “contribuição”. Os autores estão registrando suas reflexões no sentido de fazer uma mediação entre o que sabem e a formação de “indivíduos pensantes”. Além dessa forma, que me parece explícita, percebo expressão de mediação no seguinte fragmento: “vale ressaltar”, o verbo ressaltar é transitivo direto, quem ressalta, ressalta alguma

coisa, entretanto, constituindo a expressão “Vale ressaltar”, parece mudar de transitividade, “se vale (a pena) ressaltar alguma coisa, vale (a pena) ressaltar alguma coisa para alguém”, que eu deduzi ser o leitor. Então, essa expressão também denota processo de mediação, os autores pretendem contribuir com a “formação de indivíduos”, mas também bem com a formação de seus possíveis leitores, quaisquer leitores, “formados” ou não. Tanto de uma forma, quanto da outra, percebi a mediação expressa no fragmento selecionado.

5.2.11.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam

Para localizar Modalizações Dialógicas (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: “Através da participação de grupos como uma Orquestra, – por exemplo – desde cedo um cidadão entende...” Acredito que o uso de uma “Orquestra”, como exemplo, pode ser uma forma de demonstrar dialogismo, pois numa orquestra, os músicos, as notas musicais, os gestos, as emoções estão em constante troca, porém, a expressão que quero apontar como uma modalização dialógica é “por exemplo”. Quem dá um exemplo, dá um exemplo para alguém, portanto, apesar de todo o texto estar num estilo quase impessoal, sem manifestação de traços de identidade dos autores, a relação de diálogo com o leitor emerge nessa expressão, que qualifico como uma modalização dialógica.

Quanto às Modalizações Intervencionistas, separei: “Dessa forma é papel fundamental do educador, promover a educação emancipadora,”. O termo “promover”, nesse contexto, me parece ter o significado de “executar”, logo, se executar a educação emancipadora é papel “fundamental”, no contexto, com o significado aproximado a “determinante”, o papel desse educador é intervir na realidade. Assim, considero os termos “fundamental” e “promover” como modalizações intervencionistas.

Em relação às Modalizações Viscerais, que revelam atravessamentos via cultura, apresento: “A construção de um aprendizado

voltado para a participação em sala de aula, proporciona ao aluno uma visão sobre a importância da sua opinião.” Nesse trecho, acredito que o termo “visão” seja a palavra-chave para uma modalização do tipo visceral, pois, no contexto pode ser compreendida com o sentido de “perspectiva”, é mais do que simplesmente uma postura meramente lógica, pois é a construção de um tipo de aprendizado de participação que proporciona essa visão, na qual, o aluno entenderá a importância de sua opinião. Ora, todo esse processo envolverá atravessamentos de aspectos intelectuais, corporais, psicológicos e biológicos, portanto, a modalização que o termo “visão” dá ao texto é visceral.

Para as Modalizações Identitárias, separei o seguinte fragmento: “O incentivo por meio de projetos e ações locais é fundamental para que as práticas do aprendizado por meio da música aconteçam, envolvendo escola e sociedade, valorizando talentos locais e agregando à cultura do país.” Minha escolha deveu-se ao fato de que o texto que ora analiso não trata sobre o PIBID, embora apresente no seu referencial bibliográfico⁷², dois autores do PIBID na UERGS: Stempkowski e Wolffenbüttel (2014); embora tenha sido escrito por um Professor da UERGS, na ocasião, coordenador de gestão de processos educacionais do PIBID/UERGS e, como co-autor, um acadêmico não da área da docência, mas um músico, graduado em Administração: Gestão Pública. O texto não aborda o PIBID, mas aborda sobre formação de pessoas, sobre estratégias pedagógicas intervencionistas, sobre qualificação do indivíduo pela música e pela interação. Assim, embora o nome do Programa de Iniciação à Docência não esteja grafado no corpo do texto, esse fragmento que separei, mais especialmente os termos: “incentivo por meio de projetos e ações locais > práticas do aprendizado por meio da música > escola e sociedade > talentos locais > agregando à cultura do país.”, me fazem crer que estou diante de modalizações identitárias do tipo Pibidiano.

Ao encerrar as Análises das duas partes da obra estudada, gostaria de dizer que estou com 100% de minha hipótese confirmada, dizer que encontrei aspectos de uma visão de docência cidadã e de

72 STEMPKOWSKI, G. A.; WOLFFENBÜTTEL C. R. **A iniciação à docência na UERGS: educação, arte e interdisciplinaridade**. São Leopoldo: Oikos, 2014. p.24-16.

percurso profissional, revelando Letramento de Percurso, e, tomados de empréstimo critérios do IS, dizer que houve uma relação intrínseca do uso da escrita, com os aspectos sociais e que isso transformou, não apenas a eles, não apenas os ambientes, mas as suas concepções de docência, suas formas de entender as interações verbais e não verbais e os processos de mediação tão necessários para uma docência de qualidade. Eu gostaria de dizer isso, mas, não posso, porque estou mais do que 100 % convencida, estou convicta agora de que a ideia de Letramento de Percurso, que me surgiu, após ler inúmeras vezes os termos “letramento” e “percurso” nos textos, de forma dispersa, mas ligados a comunidades, à leitura e à produção de textos via escrita, em gêneros textuais pautados por usos convencionais e não convencionais, e às demais manifestações culturais em forma de arte, nas formas didáticas e pedagógicas durante ações PIBID, não é mais uma ideia, uma perspectiva, uma visão. Após utilizar as “ferramentas de medição” que usei, posso ver o processo de Letramento de Percurso como algo real.

Ocuparei, portanto, o próximo capítulo, para tentar sistematizar esse conceito da forma mais clara que puder, para que esse tipo de Letramento possa deixar de ser apenas do PIBID e possa se dispersar pelo campo educacional como uma semente forte e profícua.

Capítulo 6

O LETRAMENTO DE PERCURSO, A DOCÊNCIA E A SÉTIMA LIÇÃO

Esse capítulo faz um abarcamento do que foi tratado, focando especificamente no conceito apresentado para Letramento de Percurso, além dos outros que possam ter surgido nesta tese, em uma espécie de antropofagia da docência. Vou estendê-la para um estudo de fenômeno, considerando os dados analisados sobre a linguagem utilizada como representação, apropriação e interação com/dos teóricos estudados. Leite (2014), ao refletir sobre a interação entre ambientes e suas representações, salienta:

Assim, a representação exprime uma relação com um determinado objeto e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação. Nessa perspectiva, o real é visto como o sentido; recebe o sentido, enfim, é representado (CHARTIER, 1991, p. 173 apud LEITE, 2014, p. 26).

As percepções que materializo, doravante, envolvendo conceitos, imagens, ideias e conhecimentos, são mais do que um ato de escrita. Para mim, são como um ato militante, pois resumem as diferentes perspectivas de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico e de formação docente no que acredito ser um Letramento da área da formação da docência: letramento de classe, letramento de e do Percurso do ser docente.

6.1 Letramento de percurso: a origem.

Apaga a luz!

Apaga!

Deixa que na escuridão a gente também sabe caminhar

Deixa que as trevas despertem a fome, a fúria e a vontade de ganhar

Afinal, luz demais também pode cegar. (PRADINI, p. 47, citado por SITTA e MÖDINGER, In LEMOS e AZEVEDO (org.), 2017.)

Abro esse fragmento com as palavras do Pibidiano Pradini, porque penso que a poesia tem um jeito especial de condensar realidades. Essa ordem “Apaga!”, seguida do aviso/ameaça: “Deixa que na escuridão a gente também sabe caminhar”, acredito que expressa séculos e séculos de postura de docentes emancipadores e a frente de seu tempo. Quantas mortes, quantas torturas, quantos descréditos, quanto sofrimento esses profissionais tem passado nas mãos daqueles a quem apenas interessa a escuridão! E eles seguem, dizendo: “Deixa...”! Acredito que, mesmo sem saber, historicamente, os professores e as professoras, os educadores e as educadoras, seja lá como tenham sido chamados, vinham exercitando o que Magalhães coloca na sua “Sétima lição” sobre Marx, e que mencionei nessa tese, quando aponta que Marx deixou inacabado o quadro de classes sociais, embora tenha retomado trechos do Manifesto Comunista (1848). Magalhães (2015) comenta que o “proletariado” – o grande sujeito revolucionário de Marx – não constitui realmente uma classe. Eu transferi essa reflexão aos docentes, identificando-os como trabalhadores com funções “específicas no mundo da produção”, e também, dizendo como o autor, que esses, ainda não estão unidos numa classe que abre portas para outras “com possibilidade de produzir transformações sistêmicas”, o que seria - o grande sujeito revolucionário - de Marx. Diz Magalhães: “o que ele entendia por proletariado: o portador de uma nova sociedade e não apenas a transformação social com o concurso de uma única classe (MAGALHÃES, 2015, p. 104).” Retomo esse fragmento de minha revisão bibliográfica, porque esse raciocínio foi delineando o cerne do que digo ser o Letramento de Percurso. Naquele trecho, eu dizia que o pensamento marxista/sujeito revolucionário havia me ajudado a tecer uma rede: o Docente; o Acadêmico; os Programas de Estado; os Letramentos; a Escola; a

Educação Superior; o Capital; A Mídia de Massa e a Sociedade – no Percurso da Docência. Apesar de, no Brasil - gestão 2019-2022 - apontar um pensamento marxista como lógico, pareça ser um crime, ainda creio que a lucidez de Marx poderia nos ajudar a “caminhar na escuridão”, pelo menos por um bom pedaço.

Dos meus apontamentos sobre Soares, vou iluminando mais um pouco do caminho. Retomo Soares (2009), quando disse: “a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão.” Esse termo “impossibilidade”, tocou na minha parte “Pradini” e pensei, “Deixa...” e procurei de todas as formas a metodologia que mais se adequaria, pelo menos por algum tempo, para tal tarefa, ou senão, pelo menos para abrir outra perspectiva de buscas, pois como Soares mesmo aponta “o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65- p.66)

Soares, Freire - educadores que viam nos “letramentos” um poder revolucionário, porque libertário - porém, não apenas eles, também aqueles que apresentei na revisão teórica, das mais diferentes vertentes, de pedagogos a psiquiatras, de doutores com mais alto grau de formação, a licenciandos de primeiros semestres, como os analisados nesse trabalho. A perspectiva crítica que deve perpassar os programas de formação de docentes deve estar alicerçada em uma perspectiva de formação de pessoas – quaisquer pessoas - críticas, sensíveis, legítimas e empáticas com a vida em todas as suas formas, animal, vegetal, mineral, trazendo para a pauta, mais do que apenas uma boa análise de regência verbal, ao constatar que quem ama, ama alguém ou alguma coisa. Retomo Kleiman (2001, p. 64), quando comenta sobre esse tema e define “bom” letramento, como um que permita melhor entendimento de contexto e maior autocontrole sobre decisões de cada um. A autora demandava a necessidade de “um projeto político” que sustentasse programas de formação e compromissos éticos com a pesquisa crítica (KLEIMAN, 2001, p. 64), e foi por aí, que fui abrindo

caminho para apontar que esse letramento crítico poderia vir a ser o Letramento de Percurso.

Avançando nas decisões, para além das dificuldades com os letramentos, eu me deparei com a questão das análises, ou, como isolar trechos para análise. Foi então que Antunes (2010, p. 45) me ajudou com a ideia de que não valeria a pena perder de vista “a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto”. Por isso, optei por citações maiores do que o padrão e excertos com introdução, desenvolvimento e conclusão. As etapas de Bronckart me ajudaram a ter confiança nas minhas análises sobre as interações, as mediações e as apropriações que ocorriam nos textos, e, por conseguinte, nos processos de letramento. Fiz quadros com recortes, mas mantive a essência da mensagem, extraindo dela palavras selecionadas, avaliando as modalizações que traziam, com a nomenclatura de minha marca/terminologia própria, que nasceram das demarcadas por Bronckart (2005) e Koch (2004), que as resgataram de outros linguistas, e assim, reforçar e tipificar modalizações do Letramento de Percurso, junto com ele.

Foram 22 leituras, cada uma, dividida em sete análises, explicadas, apoiadas em diferentes ciências e percepções. Cada leitura, sete lições. Localizei nos textos dos Pibidianos não apenas a inserção no mundo do magistério, como ser revolucionário, um pensar e um escrever sobre tal. Ao me deparar com esses escritos, percebi que precisava fazer mais do que do que perguntar “o que diz o autor”, como diz Antunes (2010, p.49). O que fiz foi procurar os sentidos criados pelo texto e no texto. Assim, considerei a escrita acadêmica pibidiana, como um conjunto de gêneros e de letramentos – uma transversalidade que se encontrou no Letramento de Percurso. Poderia encerrar essa parte aqui, mas não. Na verdade, gostaria de (obviamente, com o perdão da academia, e tentando evitar o bairrismo) refazer minha frase, da seguinte forma: Assim, considerei a escrita acadêmica pibidiana, **da UERGS**, como um conjunto de gêneros e de letramentos – uma transversalidade que se encontrou no Letramento de Percurso. Mais do que uma identidade PIBIDiana e de Letramento, não há como não vislumbrar uma identidade de Instituição comprometida

com valores como:

- Democracia e participação coletiva nas decisões;
- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Formação humana integral;
- Respeito às diferenças e diversidades sócio-culturais; pluralidade de ideias e credos;
- Compromisso com a ética, cidadania e inclusão social;
- Foco no desenvolvimento regional sustentável a partir das demandas e necessidades locais e regionais. (UERGS, 2019)⁷³

Essa é a Uergs, de onde falo e de onde os Pibidianos saem para entrar nas Escolas, primeiramente como bolsistas e, saem, ao cabo, como educadores.

6.2 O que é o Letramento de Percurso, afinal?

As reflexões de Bronckart (2008) sobre o Agir nos Discursos e sua visão “transversal da linguagem”, utilizando a Filosofia, a Economia, a Sociologia e a Psicologia, para pensar as interações e os processos de mediação são elementos importantes para esse conceito. Tenho a tranquilidade para expressar essa proposição com convicção, porque vim discorrendo sobre os diferentes tipos de letramento; vim abordando as dimensões que são mencionadas junto a todos eles: a social e a individual; a dimensão instrumental/linguística, dentre outras. Acrescentei a elas a dimensão de Percurso, não de forma aleatória, ela chegou até a mim, a partir da minha observação de que a maior parte dos textos que abordam a educação emancipatória a utilizam. Essa ideia de “movimento” inacabado empurra a roda da história para frente, como se a resposta para qualquer tipo de pergunta, ainda não estivesse bem respondida. O ato militante de alfabetizar, letrar e multiletrar é a soma de atos mecânicos e de atos orgânicos. Muito se fala sobre uma Pedagogia (aqui mencionada como aquela que dá a formação para docentes) que dê ênfase às práticas, ou às teorias e às práticas, que se ligue nos processos, ou que não se ligue nos processos. Fala-se até em uma não-pedagogia (ou o fim da escola, para que se comece a Educação (ILLICH, 1985), mas isso é “outra

73 <<https://www.uergs.edu.br/missao-e-visao>>. Acesso em: 07 out. 2019.

história”, para outras análises). Algumas dessas reflexões foram contempladas neste trabalho, por isso, grafo a expressão Letramento de Percurso, tranquila, como algo real. Eu o identifico como um tipo de Letramento advindo do PIBID – esse, do qual falo, do PIBID da Uergs, mas creio que pode ser aplicado a outros textos Pibidianos, pois caso minhas ferramentas/possíveis modalizações sejam utilizadas, penso que o resultado poderá ser muito aproximado ao meu.

Vale ressaltar que esse capítulo vai ter resgates de páginas anteriores do trabalho, pois a cada revisão, ou vivência, a cada análise, eu vim delineando o conceito, então, preciso resgatar aqui, por exemplo, o que disse que o Letramento de Percurso não era. Eu disse que ele não leva ao centro da ação apenas um sujeito que doutrina, escrevendo de forma persuasiva, embora haja a intenção intervencionista; ou um sujeito que se sente indiferente e escreve de maneira impessoal, embora tente sê-lo, para se adaptar ao sistema (no caso, gênero textual); um sujeito que ensina e escreve sempre em formato de verdade, porque é humilde, não usa formato regra, embora sua forma de escrever deixe a entender que acredita que sabe onde pode estar a verdade; ou um sujeito que educa, escrevendo de forma emancipadora, deixando ao leitor a tarefa de fechar o pensamento, pois há um diálogo, há uma manifestação de opinião, uma argumentação completa, com as evidências necessárias para o convencimento. O Letramento de Percurso põe no centro a si mesmo – e todos esses sujeitos: o que doutrina, o indiferente, o que ensina, o que educa e o leitor na mesma caminhada.

Eu já escrevi isso, mas preciso recolocar agora, depois das análises feitas, porque acredito sinceramente que ele – o movimento – permite o ser em construção, e que o texto diz o que “o autor quis dizer” e o que o autor nem viu que disse. As estratégias de reconhecimento, análise e absorção dos pré-construídos-histórico-culturais, destacadas por Bronckart (2008); Os processos que se realizam via mediações (interações), tudo isso materializado via Letramentos. No Letramento de Percurso, o texto leva o leitor aos movimentos: do discurso para seu conhecimento de mundo e do conhecimento de mundo para o discurso, simultaneamente, pois o processo de construção textual é efetuado nesse movimento. Talvez, o próprio gestual de baixar a cabeça

para e escrever e, em algum momento, levantar os olhos para algum lugar, para organizar o pensamento, seja o Letramento de Percurso.

É difícil expressar essas constatações como uma certeza, apesar disso, ao criar e utilizar minhas “medições”, as possíveis modalizações do Letramento de Percurso, localizando expressões linguísticas de excertos dos textos, analisando suas escolhas vocabulares, os encadeamentos, mecanismos de coerência, coesão, dentre outros já apontados no capítulo 5, fui tentando construir um respeito pela ideia e a segurança na seriedade com que a estou apresentando. São elas: a) Dialógicas: revelam interlocuções, vozes, transitar; b) Intervencionistas: revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras; c) Viscerais: revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo; e d) Identitárias: revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. Fui testando fragmentos e, a meu ver, todos revelaram características desses tipos. O que tenho a dizer, portanto, após conviver esse tempo com a obra “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS” de Lemos e Azevedo (org.), 2017, como parte de minha vida, é que os docentes da Uergs, enquanto Pibidianos, além de trabalhar com maestria a forma de levar para as escolas (2011) estudantes dos cinco cursos de licenciatura da época: Artes Visuais, Dança, Música, Pedagogia e Teatro, levaram também um novo espelho para os docentes que lá estavam. Um espelho vivo, dialógico, intervencionista, visceral, identitário. Uma outra possibilidade de versão si. Os Pibidianos, em Percurso, acabam por também efetuar um letramento de Éthos, como eu apontei em algum ponto de meu trabalho. Os docentes das escolas, ao se depararem com a vida entrando pela porta, abrindo espaço para esse espelho que anda. Estudado, lido, observado, e escrito, mas não bem definido, que tem medo do escuro, insegurança e as emoções à flor da pele, também perceberam que poderiam construir uma imagem de si a partir daquela interação toda, a ser materializada em escrita. Alguns gostaram do que viram, outros não, como relatam os Pibidianos.

A apropriação das vivências, estudos e debates, a partir do que foi dado e construído coletivamente dentre os envolvidos em sua produção direta, ou seja, os que assinam como autores; os processos de

conhecer – julgar – raciocinar, como fala Bronckart (2008), em seus passos pelo IS, além da companhia letrada dos outros autores, me levam a definir Letramento de Percurso como um processo que pode se comportar como uma realização em si – no inacabado. Já mencionei nesse trabalho passos como: reconhecimento, análise, absorção e manifestação das experiências vividas; compartilhamento de aspectos históricos culturalmente, mediados em linguagens, em movimentos e em relações sociais; entretanto, todas essas etapas, embora sejam constitutivas do Letramento de Percurso, não encerram seu conceito. Eu também já mencionei que esse poderia ser uma estratégia de promoção de uma sociedade baseada em valores éticos, na qual a exploração de um ser pelo outro, para fins meramente acumulativos não estaria mais presente. Já mencionei que não seria um incentivo para a opção pela “esquerda” ou pela “direita”; ou “contra” ou a “favor”, de forma ideológica. Creio que esse Percurso via escrita é reflexo da mediação da própria vida, ancorada no que Bronckart chama de pré-construídos. Na escrita, o entrecchoque disso tudo com um “eu” consciente, ou não, é materializado em sua singularidade, por isso tão difícil delimitar, como dizia Soares.

Tentando expor minhas percepções sobre essa perspectiva de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico e de formação docente, pensei em unir diferentes dimensões, tais como uma dimensão de contexto, que julgo ter de ser configurada como o Planeta Terra. Isso faz todo o sentido, quando, por exemplo, os Pibidianos se utilizam de Compostagem para promover emancipação social e sustentabilidade, tanto ecológica, quanto financeira. Gostaria de acrescentar a dimensão do espaço do sensível, aquele intangível, das crenças, no geral, das crenças no sentido religioso, todas as concepções espirituais. Isso tudo também faz sentido, quando recupero, por exemplo, o texto de Sitta e Mödinger (2017, p.43), que analisa os textos/registros dos pibidianos disponibilizados no *blogspot* do pibid/uergs/teatro; atuação em quatro Escolas de Montenegro/RS. Nesse caso, é perfeitamente razoável dizer que o Letramento de Percurso flui na Dimensão do Sensível. Ao recuperarem os textos dos Pibidianos, os autores apontam: p. 46- Poema (PRANDINI

– 15.03.2017); p. 47 – Crônica/reflexão (NERI – 23.05.2017); p. 47 – Narrativa/crônica (REIS - 09.05.2017); p. 48 – Crônica/narrativa (AQUINO - 05.04.2017); p. 48 – Crônica/reflexão (MARQUES - 18.04./2017); p. 49 – Crônica/narração (LEMONS - 18.04.2017); p. 49 – Crônica/reflexão (PEGORARO – 11.02.2017); p. 50 Crônica/reflexão (UEZ – 13.06.2017); p. 50 Crônica/reflexão (MARTINS – 29/08/2017); p. 51 – Poema (RODRIGUEZ – 19.09.2017); p. 52 – Crônica/narração com reflexão (NETTO – 08.08.2017); p. 52 – Crônica – reflexão com teóricos (SANTOS – 08.08.2017); p. 53 – Crônica – relato – reflexão (SILVA – 22.05.2017); p. 53 –Relato/dados concretos (SALLES – 19.09.2017); p. 54 – Relato (FLORES – 26.9.2017); p. 54- Poema (DEOM – 01.08.2017); p. 55 – Relato com reflexão (CARABAJAL – 28.08.2017); p. 55 - Relato com reflexão (LIPP – 05.09.2017) “Encontrar minha escrita”; p. 56 – Crônica/narração (MAGALHÃES – 05.09.2017); p. 57 Diário – (DOMINGUES – 11.09.2017); p. 57 – Relato com reflexão (SOARES – 01.08.2017); p. 57 – Poema – (CAMPOS – 08.05.2017). Todos esses manifestos refletem sobre as experiências dos Pibidianos nas Escolas, com as bibliografias de referência e assim por diante. Como explicar o Letramento proporcionado por esses docentes, que apanham todas essas sensibilidades e extraem delas significações sobre docência? O que pode acontecer com esse acadêmico, ao ver suas reflexões valorizadas dessa forma? Só posso dizer que essa é uma das dimensões do Letramento de Percurso. Talvez esses acadêmicos não tenham a dimensão, ainda nesse período de tempo, do que isso significa na totalidade, mas está impresso, não apenas no papel, mas no seu visceral.

Essa manifestação acadêmica, não no formato estreito que ditam os manuais das academias, quebram paradigmas e possíveis classificações. Essas em forma de poema, por exemplo, dependendo do Curso, não seriam aceitas como algo a merecer a dedicação do professor para uma análise, tampouco seriam aceitos em eventos científicos, os quais já apresentam em seus critérios de seleção, as características específicas dos textos. Características, inclusive, que inserem os acadêmicos nos eventos, mas, em grande parte, lhes tolgem na sua forma espontânea de expressão, onde reside a maior riqueza, com a qual a

academia muito poderia aprender. Dos textos que analisei, os mais difíceis foram os que estavam dentro da mais perfeita ABNT, no mais perfeito formato da “impessoalidade” científica. A dificuldade de ler o que realmente estava escrito foi enorme. Estava tudo às claras, bem acabado, por isso mesmo, tudo muito oculto, porque a vida não é bem acabada, a docência não é bem acabada, por isso, acredito que o Letramento de Percurso ainda é o melhor, pois ele não molda, ele liberta.

Assim, considerando a trajetória da escrita dos Pibidianos, inserida na trajetória da Uergs, como já relatei aqui, oriunda de imensa mobilização popular, circundada e expressa nas mais diferentes formas de manifestações do legado escrito e oral: cartazes, panfletos, manifestos, entrevistas em rádios, TVs, palestras, integrando mundos não letrados e letrados no pró-Uergs: falando, ouvindo discursos, escrevendo, assinando abaixo-assinados, interpretando palavras de ordem, fazendo inscrições para falar, aguardando sua vez, exercendo, portanto, a escuta e o respeito pelo discurso do outro e a unindo a minha, como uma de suas primeiras professoras, penso que esse retorno em estudos linguísticos, cognitivos, semióticos, poderiam me colocar também em Letramento de Percurso e, talvez – em termos de prática de transformação social – responder com esse ciclo de vida de doutoramento à pergunta retórica de Soares (2009), que já postei no referencial teórico: “Qual é o significado dessa palavra letramento?” Acredito que seja desenvolver um espírito de classe do magistério, nos moldes abordados na sétima lição por Magalhães, que se torne – o grande sujeito revolucionário – formado como classe, mas não pretendendo ser a classe do e no poder já estabelecido, bipolarizado e estagnado. Ser revolucionário, no sentido de, ao produzir transformações educacionais sistêmicas, ir aplainando e eliminando as diferenças entre as classes sociais, em geral, e eliminando a exclusão social e a opressão do menor, pelo maior. Uma classe consciente de que todas as outras passam por suas mãos e que pode fomentar um ambiente de vida para todos, via respeito pelos mundos objetivos, sociais e subjetivos das pessoas que entram nos ambientes regulares de ensino.

Afinal, “Qual é o significado dessa palavra letramento?”, creio,

como muitos outros estudiosos citados na tese, que são “letramentos”, no plural, aos quais somei e identifiquei esse, de Percurso. Creio que são os capazes de anular aquela preocupação dos conservadores sobre professores emancipadores serem prejudiciais aos alunos. Os demais letramentos e o de Percurso demonstram que a disputa pelo “poder simbólico”, na realidade, como forma de dominação, não advém de ações como as do PIBID e de pensamentos de (re) construção da realidade, como são colocados nos textos. O que advém deles é o esclarecimento e a tentativa de desescolarizar o “conformismo lógico” como mencionava Bourdieu (1989, p.9), já citado no corpo do trabalho que ora encerro. Os Letramentos – de qualquer tipo - não são um enfraquecimento da estrutura organizada pela democracia: Poderes Legislativos, Executivos e Judiciários e suas funções, leis peculiares e etc. Ao contrário, a ideia é a de que funcionem como alavanca para o ponto de que as pessoas possam dizer com segurança: “Não, em meu nome” e fazerem suas escolhas em bases sólidas. Obviamente, isso incomoda, pois vem de encontro a pensamentos reacionários e autocráticos, que mais prezam a fidelidade cega, a uma lealdade consciente, esclarecida e sábia, mas talvez a ideia seja essa – mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que eu objetivava mapear representações de letramento docente e/ou acadêmico em manifestações de universitários e docentes da Uergs, considerando a experiência no Pibid, alocadas em uma obra de referência, acredito que o fiz, e mais, penso que, realmente, a escrita acadêmica não é apenas de uso da escrita como ferramenta para registrar o conhecimento adquirido. Vejo esse uso como resultado de uma observação do próprio evoluir como professor e como pessoa, indivíduo e agente do coletivo. Após as leituras, antes mesmo de começar a escrita dessa tese, o nome de Letramento de Percurso me surgiu, devido à forma repetida como os meus colegas/autores usam a palavra “percurso”, para relacionar experiências a seus trabalhos com o Pibid. Neles, há uma quebra da função mecânica da escrita (relatórios, planejamentos, dentre outras escritas típicas da profissão), mas não uma eliminação. Há uma quebra e uma evolução para uma função de sujeito, um exercício de reflexão e de militância no âmbito do magistério transformador, emancipador e intervencionista de que nossos tempos precisam.

O Tema Letramento acadêmico e docência no âmbito do Pibid na Uergs, obviamente não será fechado com esta tese, ao contrário, espero que ela reverbere outras teses, outras perguntas de pesquisa e muitos outros resultados. Quando escolhi uma obra “Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.” Sandra Monteiro Lemos e Gilmar de Azevedo. (org.) Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017, para elucidar os questionamentos de minha pergunta de pesquisa, julguei que fosse pouco material. Entretanto, ao começar a perguntar para essa obra: Como as representações de docência construídas por universitários e docentes da Uergs, considerando a experiência no PIBID, ficaram evidenciadas nos modos de dizer, nas pistas do processo de letramentos imbricadas nas práticas, nas atitudes dos

bolsistas e docentes da Uergs, e são reveladoras de identidades docentes manifestados nessa obra? Fiquei impressionada com a riqueza das informações que apenas um texto poderia proporcionar, e, considerando que são 22 textos, penso que eles de fato me auxiliaram a observar aspectos de minha hipótese: na obra estudada, os autores manifestam uma visão de docência cidadã e de percurso profissional, revelando um tipo de Letramento – o de Percurso - advindo da leitura e da produção de textos, via gêneros textuais, em usos convencionais e não convencionais, de forma didática e pedagógica durante ações PIBID. Todavia, o processo todo envolvido nessa checagem, via ações de analisar, investigar, verificar, identificar e discutir, tal qual está nos objetivos específicos, encontrei imerso em outros movimentos igualmente importantes e que necessitaram de tempo e de muito trabalho intelectual e teórico, qual seja a revisão bibliográfica.

A pesquisa qualitativa permitiu-me algumas liberdades, que a quantitativa restringe, mas, nem por isso, tornou-se menos científica. Para garantir os aspectos descritivos e aplicados, com vistas à uma intervenção sobre a realidade educacional no Ensino Superior, visando transformá-lo, analisei os 22 textos, cada um com sete análises. O meu caso estudado, formação de docentes, na situação atual do Brasil, não me deixou alternativa que não um olhar pela perspectiva dialética, e foi o que fiz. Mantive o roteiro da organização dos capítulos da Tese, e tentei cumprir todos os prometidos: na introdução - justificativa, problematização, a hipótese, os objetivos a serem alcançados, também apresentei a metodologia, a estrutura da tese e o conteúdo dos capítulos.

No Capítulo 1 “Contextualização: das vivências aos letramentos”, tentei resumir todo o apanhado que tinha apresentado para a banca de qualificação, por sua orientação, apresentando a contextualização da Pesquisa, unindo os meus letramentos e da Uergs, questões linguísticas e históricas de ambas, em especial, no que tange ao assunto tematizado, da seguinte forma: vivenciamentos; A Uergs e os Sindicatos: o letramento de ação; A criação do DCE da Uergs como parte fundamental do letramento acadêmico.

No Capítulo 2 “Processos de Leitura e de produção textual”

introduzi da argumentação percebida via modalizadores, refletindo com Antunes (2010), Bronckart (2005) Koch (2004), Côrte Vitória (2018), dentre outros; sobre questões de texto e de linguagem; sobre leitura e produção textual relacionando-as a esse processo nas Universidades: A análise de texto (ANTUNES, 2010); abordei a Linguística Cognitiva como um possível instrumento para analisar os letramentos; a Linguística Textual e a modalizações. (KOCH, 2004); a escrita Acadêmica (VITÓRIA, 2018); e Os pré-construídos, as modalizações já conhecidas (BRONCKART, 2005) e as de Letramento de Percurso minha adaptação de modalizações de Letramento de Percurso.

No capítulo 3 “Letramentos: processos de mediação e de formação” apresentei breve resgate da história pregressa dos letramentos e algumas novas possibilidades, tais como letramento como Catarse e o tipo de Letramento que nomeei como Letramento de Percurso. “O PIBID na Uergs: as ações, os seminários, as publicações e a identidade pibidiana” foi apresentado no capítulo 4. Foi visto o PIBID e suas implicações na Uergs, apontando-o como um Programa instrumento de (re)construção de realidades; Abordei O PIBID na Uergs: as publicações como manifestação da identidade pibidiana, preparando o texto para o Capítulo 5, onde apresentei o “Corpus”: a obra e as análises da primeira e da segunda partes, relacionando-as ao questionamento de pesquisa.

No capítulo 6, “O Letramento de Percurso a docência e a sétima lição”, apresentei uma síntese do foi tratado na tese: diferentes perspectivas de “letramento” no que tange à produção textual no ambiente acadêmico e de formação docente na atualidade e o que é o Letramento de Percurso, na minha concepção, procurando, a partir desse estudo de caso apontar para um estudo de fenômeno, considerando a linguagem utilizada como representação, e, ainda, os teóricos estudados.

Penso que segui todos os roteiros estabelecidos pelos trâmites das Pesquisas Científicas, seguindo as metas do Doutorado em Letras (UCS/UniRitter), que apontava que deveríamos (os alunos) nos desenvolver em leitura, exercitando o analisar, o raciocinar e o refletir.

Obviamente, talvez pudesse ter feito mais e melhor, porém, o que me tranquiliza em relação a essa expectativa é que fiz o meu mais e o meu melhor, sempre orientada com afeto e com firmeza, pela profa. Dra. Maria Alzira Leite, apoiada pelos colegas de pós-graduação e pelos de profissão. Não quero retomar os agradecimentos, mas se as considerações finais são para retomarmos o trajeto de nossa formação, preciso firmemente declarar que muitas pessoas me ajudaram, e agradeço a elas de coração.

Meu doutorado se constituiu em estudo em três grandes Universidades e, de cada uma delas, tentei colocar um pouco em minhas reflexões: as aulas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade de Caxias e na UniRitter. Dos meus professores, doutores da mais alta qualificação, poucos ainda se mantêm nas Instituições privadas. Como cartas de um castelo, as leis do capital selvagem os foram derrubando em demissões (quase) em massa e, ao ver esses ícones da pesquisa e da ciência sendo descartados, deixando suas pesquisas, seus orientandos e orientandas como projetos de vida inacabados, muitas vezes, minha motivação profissional de qualificação esteve esvaziada e triste. Além disso, a nova conformação do Governo Federal e suas posições extremamente ideológicas (no sentido de controle e cerceamento no que tange à educação libertadora) acabou por se chocar de forma muito violenta sobre essa tese, cujo cerne era justamente emancipador. As novas condutas do MEC, amplamente divulgadas na imprensa, as falas de altos membros do Governo, desqualificando algumas de nossas maiores e melhores instituições de ensino superior, atingiram minha vontade de firmar o conceito de Letramento de Percurso da pior forma, gerando em mim, a autocensura. Foi com muito esforço que me convenci de escrever o que tinha planejado escrever, segui os métodos escolhidos e me apoiei em autores marxistas, no geral, porque eles me representam. Persisti, porque é assim que fazem os educadores de verdade, os que transitaram pelos diversos patamares da Educação, como eu, como registrei nos meus vivenciamentos.

Na busca por atingir meu objetivo geral, qual seja mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de

Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, e de um tipo de identidade docente, de acordo com as responsabilidades legais de sua formação e com consciência de engajamento socioeducativo, penso que, após todas as explicações feitas, nessa tese está o Letramento de Percurso posto, testado com nuances de uma ferramenta já estabelecida, como a do IS, e com as minhas ferramentas, feitas para ser parte desse conceito. Mais do que isso, penso que fica para a comunidade científica que vai tomar conhecimento de tudo o que foi feito e fazer suas análises em interação e apropriação. Três perguntas ficaram para esse coletivo: a) Esse Letramento de Percurso é um tipo de Letramento do PIBID da Uergs, ou emerge em outras Instituições Públicas? b) Quem se proporia a desenvolver uma pesquisa em torno do conceito de Letramento de Éthos – que sugeri? c) Quem se proporia a desenvolver uma pesquisa em torno do conceito de Letramento de Humanidades ou Letramento de Afeto – que sugeri também? Seriam questionamentos relevantes? A mesa está posta.

Enfim, após o conhecimento de todo o processo de construção desse trabalho, as leituras e as reflexões sobre as teorias dos letramentos e, com elas, o estabelecimento do debate imprescindível sobre a participação e a felicidade bio-psico-social para todos via uma formação docente militante, espero muito, embora não imagine que todos os leitores vão se sentir totalmente convencidos, pois isso faz parte da dialética, que a ele não se sintam indiferentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B.; ROSSATO, R.. **UERGS: uma trajetória vitoriosa: registros para a história.** Santa Maria: Biblos, 2002.

ALVAREZ-URIA, F. VARELA, J. **A maquinaria Escolar.** Porto Alegre: Teoria e Educação, 1992.

ALVES, A.C.H.; JANDREY, R.A.P.P.; SANT'ANNA, S.M.L.; REINEHR, R.; DAMASCENO, P.S. Formação inicial de professores: o circular na escola, em oficinas pedagógicas do Pibid. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

ANTUNES, I.C. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

ARENDDT, J. C. Notas sobre regionalismo e literatura regional: perspectivas conceituais. **TODAS AS LETRAS Z**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 110-126, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n2p110-126>>. Acesso em 27 jul. 2016.

ARENDDT, J. C.. Contribuições alemãs para o estudo das literaturas regionais. In **Pandaemonium**, São Paulo, n. 17, Julho/2011, p. 217-238. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum>. Acesso em 27 jul.2016.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSCOM-UERGS. **Membros do primeiro Diretório Central dos Estudantes da Uergs tomam posse.** Disponível em: < <https://uergs.edu.br/membros-do-primeiro-diretorio-central-dos-estudantes-da-uergs-tomam-posse>>. Acesso em: Acesso em: 19 set. 2017.

AZEVEDO, J.C. **Discurso da posse como Reitor da UERGS,** em 18 de setembro de 2001. Arquivo pessoal da autora.

AZEVEDO, R.C.; AZEVEDO, G. A formação cidadã através da

música como ferramenta pedagógica na prática docente. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2012.

BOEIRA, N. **Entrevista**. 26/03/2004. Disponível em: <www.poli-biobraga.com>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BOLSONARO demite Véléz e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. **G1 – Política**, 08/04/2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. MEC. **BNCC**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Macha-

do, Péricles Cunha. 2, ed., 1.reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Os Gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: **Análise do Discurso**. Lisbonne : Hugin Editores, 2005.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015 e Apen-sado ao PL 7180/2014**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CATANI, A.M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; MEDEIROS, C.C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CLARE, N.A.V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). **Anais...** VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e ensino de línguas. Rio de Janeiro, 2002.

CNTE. **BNCC Modelo de Carta para as escolas**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/BNCC%20%20modelo%20de%20carta%20para%20as%20escolas.pdf>>. Acesso em: 09 ago.2018.

CNTE. **Nota de Convocação para o Dia D de Luta contra a BNCC/CNTE**. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20089-dia-2-de-agosto-sera-de-mobilizacao-contra-a-bncc-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 09 ago.2018.

CÔRTE VITÓRIA, M.I. **La escritura académica en la formación universitária**. Madrid – Espanha: Narcea, 2018.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A.E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSTA, A.A.; SANTOS, D.; CAZZAROTTO, S. Formação docente e os desafios contemporâneos: estendendo as discussões para além da Universidade. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

COSTA, J.C.; PEREIRA, V.W. (Orgs.). **Linguagem e cognição[recurso eletrônico]**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 331 p.

CPERS – Sindicato. **Manifesto Frente Gaúcha Escola Sem Mor-daça**. 13/09/2016 Disponível em <<http://cpers.com.br/manifesto-frente-gaucha-escola-sem-partido/>>. Acesso em 28 jan. 2018.

DCE/UERGS. **Posse dos membros do Primeiro Diretório Central dos Estudantes da Uergs**. 09 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.uergs.rs.gov.br/membros-do-primeiro-diretorio-central-dos-estudantes-da-uergs-tomam-posse>>. Acesso em: 19 set. 2017.

DIAS, G.S. Apresentação. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/>> . Acesso em 15 ago. 2018.

DIONÍSIO, A.P. (org.) **Multimodalidade e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

D’ALISA, G; DEMARIA, F.; KALLIS, G. (OrgS.). **Decrescimento**: vocabulário para um novo mundo. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acessado em: 19 jul. 2018.

EXNEPE. **Dia ‘D’ contra a BNCC impõe mais uma derrota a Temer e sua quadrilha**. Disponível em: <<https://exnepe.org/2018/08/04/dia-d-contra-a-bncc-impoe-mais-uma-derrota-a-te>>

mer-e-sua-quadrilha/>. Acesso em: 09 ago.2018.

FAISTAUER, S.; SANT'ANNA, S.M.L.; REINEHR, R. Iniciação à docência: impactos do Pibid em textos acadêmicos. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

FELTES, H.P.M. Mapas e puzzles: contribuições e desafios da linguística cognitiva para os estudos sobre significação. In: GOMES, L.; FELTES, H.P.M. **Entre mesclas e metáforas: nos labirintos da geração de sentidos**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**/Florestan Fernandes; introdução de Osvaldo Coggiola; seleção fotográfica de Vladimir Sancchetta – São Paulo: Xamã, 1995. Disponível em <<https://blogdorosuca.files.wordpress.com/2011/04/florestan-fernandes-em-busca-do-socialismo.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2018.

FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. Língua Portuguesa e Literatura. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado do RS/DP, **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**, 2009.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FISCHER, L.A. Uma base bem pouco sólida. Texto publicado em **PROA/ZH** em 06/02/2016 - 15h04min. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2016/02/base-comum-curricular-pretende-mudar-ordem-e-cronologia-dos-conteudos-e-alterar-prioridades-do-ensino-nas-escolas-do-brasil-4969056.html>>. Acessado em: 10 abr. 2014.

FLORES, V. et al. (orgs.) **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 18 ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIBRAN, K. Fragmento de “**O Profeta**”. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NzQxNDU>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GOMES, L.; FELTES, H.P.M. **Entre mesclas e metáforas: nos labirintos da geração de sentidos**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

GOMES, N.G.; SILVA, R.A.; MATTIA, J.L. Formação inicial de professores: conexões entre o curso de Pedagogia e o Programa Pibid. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

GONDIM, M.V.C.; PELOSI, A.C.. Vozes da violência: experiências concepções e sentimentos expressos através da linguagem figurada e prototípica de crianças brasileiras. In: GOMES, L.; FELTES, H.P.M. **Entre mesclas e metáforas: nos labirintos da geração de sentidos**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

GUEDES, P.C. **A formação do professor de Português; que língua vamos ensinar?**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1.

GUEDES, P.C.; BITENCOURT, I. C. N.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1998. v. 1.

GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1.

GUEDES, P.C. Por que, de 1500 para cá, ainda não nos ensinamos nem a ensinar nem a aprender português? In: GUEDES, P.C. et al. **Educação linguística e cidadania**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 1. p.. 7-39.

HUFFPOST BRASIL. **Entrevista com Christian Dunker**: A reflexão do psicanalista Christian Dunker sobre como a interação nas redes deforma a noção do 'eu'. 07 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/07/07/a-reflexao-do-psicanalista-christian-dunker-sobre-como-a-interacao-nas-redes-deforma-a-nocao-do-eu_a_23459405/?utm_hp_ref=br-comportamento>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. De Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985. Disponível em <https://colectivo-libertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan_illich_-_sociedade_sem_escolas.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JUCÁ, L.; FUKUMOTO, A.H.B; ROCHA, A. Relato de Experiência: o letramento crítico e a formação do professor-cidadão:

caminhos possíveis para a transformação da prática e da posição docentes. Dossiê Especial. JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v.1, p. 120-126, 2011. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24452/16921>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KAHLMAYER-MERTENS, R.S. et al. (Orgs). **Como elaborar Projetos de Pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KERKHOFF, A.L.; AZEVEDO, P.; LIMA, E.M.; SANTAIANA, R.S. Educar, ensinar os encantos que as diferenças podem nos proporcionar: análise das intervenções pedagógicas realizadas pelo PIBID. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

KLEIMAN, A. B. (Org) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L. C. **O texto e a construção dos**

sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

LAJOLO, M. **Das tábulas da lei às telas do Computador.** São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, H.S.; LEMOS, S.M. O desbravar do velho carvalho oco: uma aventura por terras PIBIDianas. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

LEITE, M. A. **Olhar(es) para o professor:** representações sociais na trama da teia discursiva de educadores / Maria Alzira Leite. Belo Horizonte, 2014. Orientadora: Juliana Alves Assis. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

LEMO, S. M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana; Evangraf, 2017.

LEMO, S. M. Sobre PIBID, formação de professores e algumas possibilidades de “borboletar”. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

LISKA, G.J. R. **O dicionário online de língua como importante recurso didático.** UEADSL, 2015.1 Disponível em: <<http://ueadsl.textolivre.pro.br/2015.1/papers/upload/41.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

LUZ, A.A.; SILVA, A.C.M. EJA: Aja e Já. In: SITA, M.L.S.A.; FORELL, L. (Org.). **Olhares múltiplos e contemporâneos da educação de jovens e adultos.** 1ed. Porto Alegre - RS: UERGS, 2014, v. 1, p. 232-241.

MACHADO, L. I. A narrativa de vida como materialidade discursiva. **Revista da ABRALIN**, v.14, n.2, p. 95-108, jul./dez., 2015.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MAIA, F. **Grande Expediente:** Catarina Paladini destaca os 16 anos de atuação da UERGS. Site Oficial da AL/RS, 2017. Disponível em: <<http://ww1.al.rs.gov.br/catarina/Principal/tabid/2511/IdMateria/310533/Default.aspx>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1982.

MARCUSCHI, L.A. Apresentação da obra Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A.P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, M.C.; WEBER, J.C.N.; SIMÕES, I.M. Gênero, artes visuais e iniciação à docência. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

MARTINEZ, M.V. Sentidos e significados da docência na EJA. **Revista Eletônica Científica da UERGS**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.43-48, dez. 2015.

MARTINEZ, M.V.; SILVA, V.C. Sentidos e significados da docência na EJA. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v.1, n.1, p.44-49, dez., 2015.

MARTINEZ, R.V.P.; CAMOZZATO, V.C. Experiência e iniciação à docência: daquilo que nos passa, nos acontece. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

NASCIMENTO, D.N.C.; SEVERO, R.B.S. A trajetória do Programa de Iniciação à docência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Mário Vieira Marques nos anos de 2014 a 2017. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

NERY, M.C.R. O PIBID e os saberes que outorga aos licenciandos. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

NOGUEIRA, C.M.M. Ação. In; CATANI, A.M.; NOGUEIRA, M.A.; HEY, A.P.; MEDEIROS, C.C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOVA ESCOLA. **Emília Ferreira**: A estudiosa que revolucionou a alfabetização. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7246/emilia-ferreiro#>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, E. F. **Letramentos acadêmicos**: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

OLIVEIRA, R. Para que UERGS e Tribunal Militar? **Jornal Zero Hora**, RBS, 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/05/rosane-de-oliveira-para-que-UERGS-e-tribunal-militar-4754017.html>>. Acesso em: 05 jul.2018.

OLIVEIRA, R. UERGS e Tribunal Militar resistem a mudanças. **Jornal Zero Hora**, RBS, 2015. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/05/rosane-de-oliveira-UERGS-e-tribunal-militar-resistem-a-mudancas-4754796.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OURIQUE, J.A.G.; ALMEIDA, P.S. Compostagem: uma alternativa sustentável para reciclar resíduos orgânicos na Escola CIEP. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

PARECER sobre a escola sem partido pode ser votado hoje - o car-taz. **Jornal Zero Hora**, 11 de julho de 2018, p.28.

PITELA JÚNIOR, J. **Divergências impedem votação do parecer sobre a “Escola Sem Partido”**. Câmara dos Deputados, 11 de julho, 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/560313-DIVERGENCIAS-IMPEDEM-VOTACAO-DO-PARECER-SOBRE-A-%E2%80%99CESCOLA-SEM-PARTIDO%E2%80%9D.html>>. Acesso em: 20 maio 2019.

PRANDINI, B.F.; SITTA, M.S.C.; MÖDDINGER, C.R. Marcas que nos formam: as diferentes identidades que atravessam o fazer docente. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

RAMOS, L.C. Análise sobre a experiência e a importância da representação discente na UERGS, junto à consolidação e à gestão do seu DCE – 2016 a 2018. **Anais...** Siepex. Cachoeira do Sul, 04 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/8-siepex/trabalho/64442>>. Acesso em: 15 maio 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Relatório final da subcomissão da UERGS**, julho, 2008, p. 15.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.

ROLLA, Â. R. Ler e escrever Literatura: a mediação do professor. In: NEVES, C.B.; SOUZA, J.V.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

RÖSING, T. M. K. **Perfil do novo leitor em construção: a importância dos centros de promoção de leitura em múltiplas linguagens**. Passo Fundo: UPF, 2001.

ROSSATO, R. UERGS: um compromisso com o futuro. **O Nacional**, 30/05/2001, p.2.

SALLES, J.J.; MAGALHÃES, P.C.O.; MÖDINGER, C.R.; SITTA, M.S.C. Transitar: p-arte da docência teatral. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SANTOS, M. P. G. dos. **O Estado e os problemas contemporâneos**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES :UAB, 2009.

SCHUSSLER, D.; ESPÍNDULA, C.G.; COSTA, R.F.O.; CHAVES, J.R.R. Ressignificando saberes de formação profissional e saberes experienciais, entre docência e ensino: reflexões das vivências do/no Subprojeto Pedagogia no PIBID/CAPES/ UERGS/Litoral Norte/Osório/RS. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Cria-

ção Humana / Evangraf, 2017.

SERPA, I.A.; SANTAIANA, R.S.; LIMA, E.M. Formação inicial e continuada no cenário educacional: interlocuções com o PIBID. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SEVERO, R.C.B.S.; ALMEIDA, P.S. O PIBID como espaço e tempo de construção dos saberes docentes. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SILVA, A.C.M. Mundo da Leitura: o caminho dos meios. In **Mundo da Leitura 20 anos formando leitores**. Tania Mariza Kuchenbecker Rosing (Org). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017. (Mundo da Leitura).

SILVA, A.C.M.; RÖSING, T. M. K. **Práticas Leitoras para uma cibercivilização II: 500 anos de Brasil: memórias que nossa consciência não escolheu**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

SILVA, A.C.M.; RÖSING, T. M. K. **Práticas Leitoras para uma cibercivilização: Mundo da Leitura**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SILVA, A.C.M. (Org.). **Práticas e vivências na formação docente no PEFPD/PARFOR na UERGS em Porto Alegre**. 1. ed. Porto Alegre - RS: Evangraf, 2014. 216p .

SILVA, A.C.M.; LEITE, M.A. Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada no PIBID na UERGS. **Guavira Letras**, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 247-263, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/712/536>>.

SILVA, A.C.M.; SILVA, A.M.M. da. Educação e (inter)disciplinaridade: a Língua e a Literatura em confusão.. In: HOPPE, M.M.W.; WOLFFENBÜTTEL, C.R. (Org.). **Educação e interdisciplinaridade: perspectivas para a formação de professores**. 1ed.São Leopoldo/RS: OIKOS, 2014, v. 1, p. 153-187.

SILVA, A.C.M. **Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: Estratégia de Estado para formar docente-cidadão**. SILVA, A.C.M. (Org.). **Práticas e vivências na formação docente no PEFPD/PARFOR na UERGS em Porto Alegre**. 1ed.Porto Alegre - RS: Evangraf, 2014, v. 1, p. 153-174.

SIMÕES, I.M. Constelações: artes visuais, iniciação à docência e compartilhar indagações. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SIPPERT, L. **Projeto**: Letramento acadêmico: práticas de escrita/ reescrita sob a perspectiva da linguística sistêmico funcional. Grupo de Pesquisa de Linguagens e Culturas Educacionais da Uergs, 2017.

SITTA, M.S.C.; MÖDINGER, C.R. PIBID/teatro: por uma docência mais poética. In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOCHA, E.: **“Pequeno glossário da teoria de Bourdieu”**. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em 19 abr. 2019.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STEMPKOWSKI, G. A; WOLFFENBÜTTEL C. R.; HOPPE, M. W. **A iniciação à docência na UERGS**: educação, arte e interdisciplinaridade. São Leopoldo: Oikos, 2014.

TERZI, S.B. PONTE, G.L. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. In **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 15 ago. 2018.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2002.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, v.16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018.

TOKARNIA, M. Comissão termina sem votar Escola sem Partido, e projeto é arquivado. **Agência Brasil**, 11 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-12/escola-sem-partido-fica-para-o-proximo-ano>>. Acesso em 15 ago. 2018.

UERGS. **Autoavaliação Institucional Comissão Própria de Avalia-**

ção Relatório 2014. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://uergs.edu.br/upload/arquivos/201608/18144317-relatorio-de-avaliacao-institucional-uergs-2014.pdf>>. Acesso em 02 out. 2017.

UERGS. **Fundação da ASSUERGS** - Associação dos Servidores técnicos e de apoio Administrativo da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 31 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://assuergs-uergs.blogspot.com/>>. Acesso em: 28 set. 2018.

UERGS. **Fundação da ADUERGS** – Associação dos Docentes da UERGS, em 7 de julho de 2007. Disponível em: <<http://aduergs.blogspot.com/>>. Acesso em: 28 set. 2018.

UERGS. Superintendência de Planejamento – SUPLAN. Coordenação de Áreas. **Relatório do Fórum das Áreas Integrado 2018** - Ciências Exatas e Engenharia; Ciências Humanas; Ciências da Vida e Meio Ambiente. Porto Alegre - RS, maio de 2018.

UERGS. Pró-Reitoria de Ensino – PROENS. **Plano de Ensino do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental**, 2019 I.

UNIRITTER. **Doutorado em Letras**: Apresentação. Disponível em: <<https://www.uniritter.edu.br/doutorado/doutorado-em-letras>> . Acesso em: 10 set.2017.

VANOYE, F. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. Tradução e adaptação de Clarisse Madureira Saboia... [et al.]. 5.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1985.

WOLFFENBÜTTEL, C.R. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições dos subprojetos “Artista e Arteiro” e “Música” para a Educação Musical. . In: LEMOS, S.M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

LETRAMENTO DE PERCURSO

UMA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO INSPIRADA EM ESCRITAS DO PIBID

A pesquisa evidencia pistas de como o engajamento sociodiscursivo, a mediação do ambiente educativo e as ações emancipadoras interferem nos "letramentos de percurso" e na construção identitária relativa à docência. É certeira ao apresentar o conceito de "linguagem" como escolhas e encadeamentos lexicais em diálogo com os aspectos semânticos, sob a perspectiva freiriana de que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" como possibilidade revolucionária de focalizar as potencialidades pedagógicas das escolhas de gêneros e práticas textuais entre os envolvidos no PIBID

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Professor no CEFET-MG

EPTNM - Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
Bacharelado em LETRAS / Tecnologias da edição
PPG Estudos de Linguagens (mestrado e doutorado)



EDITORA
SCHREIBEN

