

**ENUNCIÇÕES ESCRITAS SOBRE O ESC E O PIBID-LETRAS:
ENTRE O DISCURSO AUTORITÁRIO E O DISCURSO LÚDICO**

*ENUNCIÇÕES ESCRITAS SOBRE O ESC E O PIBID-LETRAS: ENTRE
O DISCURSO AUTORITÁRIO E O DISCURSO LÚDICO*

**João de Deus Leite
Lourrane Ferreira da Silva**

Universidade Federal do Tocantins – UFT/Câmpus Araguaína
joadedeusleite@hotmail.com, lourraneferreiraft@gmail.com

RESUMO

Este trabalho, à luz da teoria discursivo-enunciativa, tem por objetivo abordar o modo como algumas alunas-bolsistas do Pibid-Letras, da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Araguaína, enunciam sobre o Estágio Supervisionado Curricular (ESC) e sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por serem bolsistas do Pibid-Letras, elas são levadas a vivenciar, em sua formação acadêmica, as duas práticas: a do ESC e a do Pibid. Ou seja, elas são levadas a assumir, em tese, dois lugares discursivo-enunciativos específicos e diferentes. Para a coleta de material de análise, realizamos uma entrevista com a aplicação de questionário, contendo perguntas discursivas. As análises mostram que, pelo fato de elas estarem inscritas discursivo-enunciativamente em discursos de circulação social, a diferença entre ESC e Pibid ganha uma valoração, rarefazendo as naturezas distintas de um e de outro. Essa valoração circunscreve a prática do ESC em um discurso autoritário e a prática do Pibid em um discurso lúdico.

Palavras-chave: Discurso; Enunciações escritas; ESC; Pibid-Letras

ABSTRACT

This work aims to discuss the way some fellow students of Pibid-Letters, of the Federal University of Tocantins/ Campus Araguaína, enunciate about the supervised curricular internship (ESC) and the institutional program of initiation to teaching scholarship (Pibid). They are taken to experience, in their academic formation, the two practices: the ESC and the Pibid. That is, they are taken to assume, two specific and different discursive-enunciative places. For the collection of analysis material, we conducted an interview with the application of questionnaire, containing discursive questions. The analyses show that, by the fact that they are inscribed, discursive-enunciatively, in discourses of social circulation, the difference between ESC and Pibid gains a valuation, distinct natures of one and the other are less present. This valuation circumscribes the practice of ESC in an authoritarian discourse and the practice of Pibid in a playful speech.

Keywords: Speech; Enunciation; ESC; Pibid.

INTRODUÇÃO

É sabido que, nos cursos de licenciatura, o contato propriamente dito, com o espaço escolar da educação básica, será inevitável. É que, pela legislação oficial, como a lei N° 11. 788, de setembro, Art. 1, o acadêmico precisa experienciar, em escolas regulares, o cotidiano da escola, sobretudo o espaço de sala de aula. Não é à toa que, do quantitativo de horas do curso de licenciatura como um todo, destina-se uma parte expressiva e significativa para a disciplina Estágio Supervisionado Curricular (ESC, doravante). Nessa disciplina, além da carga horária teórica, que é cumprida na universidade, o acadêmico precisa desenvolver uma carga horária prática, que é cumprida na escola campo do ESC.

É sabido, também, que esse contato assume diferentes feições discursivo-enunciativas, a depender de quem estiver em questão. Há aqueles acadêmicos que, na trajetória do curso de licenciatura, produzem um *lugar de fala*, que expressa uma identificação com os ESC. Há outros, por sua vez, que expressam uma resistência na relação com os ESC.

O lugar de fala de que tratamos, neste artigo, é aquele em que intervém a subjetividade, isto é, a singularidade de constituição histórica de cada acadêmico; e a intersubjetividade, ou seja, a relação com o outro é constitutiva e pressuposta. Sendo assim, a constituição ou não do lugar de fala é contingente. Não é igual para todos nem é pleno e bem-sucedido. Esse lugar de fala se mostra e marca-se a partir do modo como cada acadêmico enuncia sobre os ESC, por exemplo. Já é um lugar de fala que se especifica na e pela linguagem, não se tratando mais de um *lugar social*. Este põe em relação a pessoa no mundo na condição de carne e osso. O lugar de fala se marca pelos diferentes momentos e movimentos discursivo-enunciativos que o acadêmico produz acerca de seu objeto de enunciação. Daí o fato de falarmos, teórico-analiticamente, na figura de *locutor*, ou seja, na posição de linguagem que se marca daquele que fala.

Para além das atividades dos ESC, os cursos de licenciaturas passaram a contar, também, com a existência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, de agora em diante). Em 2007, esse programa foi concebido em termos de projeção. Em 2010, ele foi, de fato, implementado. O Pibid integra uma política nacional voltada para as licenciaturas, buscando dar novos incentivos à profissão docente. É que, historicamente, no cenário educacional brasileiro, os cursos de licenciatura são marcados por certo desinteresse por parte de muitos alunos que buscam fazer um curso superior.

O Pibid também vislumbra a prática no espaço de sala de aula. A partir de uma equipe representada e articulada por membros da universidade e da escola de educação básica, busca-se por o acadêmico no circuito de produção de sentidos sobre o espaço de sala de aula escolar. Nessa medida, o Pibid configura-se como mais um espaço de formação para o acadêmico. Em tese, configura-se como uma experiência singular e diferente dos ESC, já que o *regime enunciativo* que marca um e outro é diferente. Esse regime diz respeito às coerções que marcam as atividades do ESC e as do Pibid, pois envolvem lógicas específicas, como vamos mostrar neste artigo.

Em meio a esses regimes enunciativos, o lugar de fala que os acadêmicos empreendem pode ou não ser sensíveis a essa diferença. Podem ou não ser construídos pela perspectiva de que são espaços de experiências diferentes. Podem ou não lidar com a ideia de que ESC e Pibid não são possíveis de redução de um a outro. A depender de como esses regimes enunciativos são tomados, alguns cenários, em termos de formação docente, ganham circunscrição. Um deles é proceder-se à redução de um a outro,

caindo-se no campo da valoração por meio da escala “melhor X pior”. E, nesse caso, produzem-se explicações e associações entre os saberes para se referendar esse ponto de vista. O outro cenário é conceder ESC e Pibid como instâncias de formação diferentes com alcances e eficácias distintas.

Diante dessa perspectiva, este artigo objetiva analisar e problematizar o modo como algumas alunas-bolsistas do Pibid-Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus Araguaína, Unidade Cimba, constroem um lugar de fala para que do ESC e do Pibid elas enunciem. Como já destacamos, essa fala pressupõe um jogo entre subjetividade e intersubjetividade, cujo espaço de inscrição é a linguagem. Os sentidos (re)produzidos sobre um e outro são *discursividades* que não nascem do nada. Há uma historicidade, como mostraremos neste artigo, que sobredetermina o modo como os regimes enunciativos se constituem. Essas discursividades nascem de práticas discursivas particulares e, ao mesmo tempo, compartilhadas. Por isso, os sentidos vão ganhando uma recorrência, a ponto de produzir um certo tipo de representação.

Com base nessa perspectiva da historicidade e tendo em vista que o curso de graduação em Letras/Português oportuniza experiências no ESC e no Pibid, aventamos a hipótese de que os lugares de fala que as alunas-bolsistas constroem dimensionam as práticas do ESC e do Pibid de modo específico, tomando essas práticas não como uma redução entre uma e outra, mas como revezamentos discursivos possíveis entre elas. A pergunta de pesquisa norteadora deste artigo foi: Como se constrói o lugar de fala das alunas-bolsistas participantes da pesquisa, quando elas são levadas a enunciar sobre o ESC e sobre o Pibid?

Buscando levar a bom termo este artigo, recorreremos à metodologia de estudo de caso, pois particularizamos um grupo específico. No caso, trata-se de alunas-bolsistas que tenham experienciado as práticas do ESC e do Pibid já algum tempo. Desse grupo integrante da equipe Pibid-Letras, da UFT/Araguaína, contamos com seis alunas-bolsistas que procederam à devolução do questionário, com perguntas discursivas. Tais perguntas tematizam justamente a prática do ESC e do Pibid, de modo separado; em seguida, foram produzidas perguntas que as levaram a enunciar sobre a relação entre ESC e Pibid-Letras.

Inscritos na teoria discursiva de orientação de Michel Pêcheux (2009), em diálogo com a teoria da enunciação de Émile Benveniste (2005), vamos tomar as respostas a esse questionário como *enunciações escritas*. Se são enunciações, é preciso dizer que aquele escreve assume as formas da língua, na condição de EU, implantando diante de si um parceiro para a enunciação, que é um TU. Como o estatuto de linguagem que nos interessa é o dialógico, esse TU não é real em si. Ele é virtual em termos de projeção enunciativa. O próprio enunciado dá a dimensão do possível interlocutor, o que não significa que ele seja real. Ele é eventual em termos de alocação.

De posse da materialidade, vamos trabalhar com o batimento entre (1) descrição e (2) interpretação, mostrando como o lugar de fala que se deflagra, por meio das enunciações escritas, dimensiona a prática do ESC e a prática do Pibid a partir de discursividades diferentes, só que essa diferença assume feições discursivo-enunciativas por meio de uma escala valorativa. Essa valoração, inscrita no registro do imaginário, isto é, no registro da comparação, da classificação, da predicação, acaba por vincular a prática do ESC ao discurso autoritário e a prática do Pibid ao discurso lúdico. Autoritário, no sentido de que a contenção dos sentidos se estabelecem, trazendo consigo certo efeito de mal-estar na formação docente. Lúdico, na perspectiva de que os sentidos se abrem à polissemia, ao fascínio pela formação docente, como mostraremos na seção de análise.

Este artigo está estruturado em duas seções. A primeira seção circunstancia, em termos de discursividades, a configuração do ESC e do Pibid, dada a realidade das participantes da pesquisa, que é a realidade que a UFT oportuniza a elas. A segunda apresenta as análises propriamente ditas, tendo como ponto de partida as enunciações escritas que são foco do artigo.

DISCURSIVIDADES SOBRE O ESC E O PIBID

Nesta seção, com base na perspectiva discursivo-enunciativa, vamos apresentar uma discussão sobre o ESC e sobre o Pibid. Essa discussão busca mostrar que há uma especificidade discursiva em torno do ESC e do Pibid, como políticas de formação docente. À luz do discurso, vamos entender que há uma historicização que faz com que essas políticas de formação ganhem importância ou não em dado momento histórico.

Todo curso de licenciatura, como vamos mostrar nesta seção, precisa contemplar, em sua estrutura curricular, horas destinadas aos ESC. Essa disciplina, para além da carga horária teórica, precisa ter uma carga horária prática. Trata-se do momento em que o aluno é levado a construir uma experiência com a prática, tendo por base um revezamento discursivo entre teoria e prática. Tal prática é aquela em que a contingência da escola e do espaço de sala de aula imprimem efeitos significativos. Não é aquela prática que toda disciplina, eminentemente teórica, pode contemplar em termos de projeções. A prática de que tratamos diz respeito ao enfrentamento com a realidade em campo.

Dado o caráter do ESC, a relação entre teoria e prática, em termos de formação inicial, produz algumas discursividades no campo universitário e no campo escolar. Algumas delas são, por exemplo, que (1) a relação entre teoria e prática é a dicotomizável, fazendo-se pensar que uma seria mais fácil e mais privilegiada do que a outra; (2) a experiência que o ESC oportuniza é inconsistente e insuficiente, fazendo-se pensar que se chegaria a um contexto de formação pleno e bem-sucedido. E que os ESC não dão conta de promover a relação entre teoria e prática, pressupondo que haveria a chegada, na formação pedagógica, de um contexto saturado.

Em meio a tantas discursividades que polarizaram a questão da formação docente, no sentido negativo, medidas governamentais foram idealizadas e implantadas, buscando dar outro lugar à formação docente inicial, por exemplo. É o caso do Pibid, como já destacamos neste artigo. Nas próximas seções, apresentaremos algumas considerações sobre o ESC e sobre o Pibid-Letras, não perdendo de vista que há condições históricas diferentes que sustentam a formação de um e de outro.

ESC, DO CURSO DE LETRAS, DA UFT/ ARAGUAÍNA

O ESC é uma exigência legal, nos cursos de licenciaturas, que tem por objetivo capacitar o aluno para aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, por meio de experiências práticas, produzindo a aproximação da aprendizagem teórica ao contexto da realidade profissional. Partindo-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, o ESC é composto por 400 (quatrocentas) horas, sendo estas destinadas para estudo teórico, para planejamentos e para a prática escolar propriamente dita.

Consideremos, a seguir, uma definição possível de ESC, de acordo com Oliveira e Cunha (2006, p.6): “Podemos conceituar Estágio Supervisionado, portanto como

qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho”.

Para Pimenta (2002, p. 147), o ESC é o momento de:

(...) observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo. Esse preparo, ou planejamento, deve incluir a volta dos dados, a análise da prática na teoria, pela via da reflexão.

Para dizermos do foco deste artigo, o ESC, no caso do Curso de Letras/Português, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína, assume as seguintes especificidades, em termos de estrutura curricular: há quatro ESC: ESC I, ESC II, ESC III e ESC IV. O ESC I inicia-se no quinto período do Curso; o ESC II, no sexto período; o ESC III, no sétimo período e o ESC IV, no oitavo período. Considerando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, vejamos, a seguir, o objetivo de cada etapa do ESC. No ESC I, traça-se o seguinte objetivo geral:

Caracterizar (i) a sala de aula de língua materna como um espaço complexo que ultrapassa os muros escolares, resultando numa ressignificação do espaço e do tempo de trabalho docente; as demandas atuais para o ensino produtivo de língua materna frente ao denominado ensino prescritivo. (BRASIL, 2009, p. 98).

Neste trecho, percebemos que se demanda do acadêmico a necessidade de caracterização do espaço de sala de aula de língua materna, tendo como método de coleta de informação a observação. Essa observação leva o aluno a ter contato com o seu futuro lugar de atuação profissional. Sendo assim, idealiza-se um perfil de estagiário reflexivo sobre a educação, tendo em vista as diferentes situações do espaço escolar.

Em relação ao ESC II, concebe-se como objetivo principal o seguinte:

Focalizar a prática pedagógica de planejamento de projetos e de aulas, considerando suas implicações para a avaliação do ensino e da aprendizagem em aulas de língua materna e de literatura. Observar e investigar espaços de ensino e de aprendizagem de turmas diferenciadas (educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial), bem como de classes regulares dos Ensinos Fundamental II e Médio, também realizando possíveis intervenções por meio da regência de aulas. (BRASIL, 2009, p.99).

Esse objetivo geral faz referência aos deveres que o professor da universidade tem para com seus alunos, no sentido de ensiná-los a planejar e a avaliar. Esse objetivo aponta, também, para os deveres do estagiário, demandando dele um pensamento investigativo e compreensivo perante as diversas situações do espaço de sala de aula. Esse espaço não deve ser visto como homogêneo, mas, sim, constituído de heterogeneidades: alunos com idade, com pensamentos, com opiniões e com etnias (índios, quilombolas, dentre outros) diferentes. Esse espaço é constituído, também, de alunos especiais em termos físicos e psicológicos. São muitas as tarefas e os cenários que os estagiários presenciarão diariamente na instituição de ensino durante a execução das atividades dos ESC. Nesse sentido, os ESC procuram por os estagiários em contato com essas diferentes realidades, buscando prepará-los para essas contingências.

No que se refere ao ESC III, constrói-se o seguinte objetivo geral:

Analisar e produzir atividades de práticas de leitura, produção textual e análise linguística para o Ensino Fundamental II, contrapondo tais atividades à abordagem tradicional do para o Ensino Fundamental II, contrapondo tais atividades à abordagem tradicional do ensino da gramática normativa. Investigar o trabalho com textos literários, proposto em materiais didáticos e realizado em sala de aula de língua materna do Ensino Fundamental II. Observar e ministrar aulas para o Ensino Fundamental II, considerando as orientações para o ensino de língua materna e literatura, propostas em diretrizes curriculares vigentes e na literatura especializada. (BRASIL, 2009, p. 100).

A partir desse objetivo geral, observamos a menção aos conteúdos e às habilidades a serem adquiridas nesta fase de formação acadêmica. Em destaque, há a proposta de se trabalhar livros e textos literários com os alunos em sala de aula.

No que concerne ao ESC IV, traça-se o seguinte objetivo geral:

Investigar e propor atividades de leitura e produção textual fundamentadas na noção de gênero discursivo, focalizando a intertextualidade, a mistura de gênero, o hibridismo e a multimodalidade. Investigar e propor, fundamentado teoricamente na abordagem linguística do ensino de língua materna, atividades gramaticais para o Ensino Médio. Observar e ministrar aulas para o Ensino Médio, considerando as recentes orientações para o ensino de língua materna e literatura, propostas em diretrizes curriculares vigentes e na literatura especializada. (BRASIL, 2009, p.101).

Com base nesse objetivo, podemos destacar que os estagiários são levados a aprender e a desenvolver habilidades para produzirem e incentivarem seus alunos do ensino médio a realizarem atividades que estimulem a oralidade e a escrita. Isso porque, dada a realidade do ensino médio, os alunos irão participar de provas que testam o nível do rendimento escolar e que proporcionam a eles a oportunidade de ingressar em uma educação superior, como é o caso, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A experiência do ESC é essencialmente fundamental para a formação inicial docente, já que, como vimos por meio desses objetivos, busca-se fomentar o vínculo entre o “saber” e o “saber fazer”. Essa experiência é baseada nas oportunidades de interação com o futuro campo de trabalho; o ESC é considerado um destes instrumentos de interação e de desenvolvimento de habilidades, que contribuem efetivamente na construção de conhecimento de caráter formador docente.

Os ESC são apresentados nos cursos de licenciatura como um: “espaço significativo de formação e de construção de conhecimento, vislumbrando a possibilidade de aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de formação do professor” (MENDES, 2006, p. 194-195).

Os ESC ultrapassam a relação “acadêmico” e “sala de aula”, pois contribuem, diretamente, para a interação entre teoria e prática, podendo, assim, depois intervir na busca de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Os ESC deverão servir como um momento de reflexão perante os aspectos teóricos e práticos do espaço de sala de aula. É o campo, o momento de examinar e de comparar a realidade. Qualquer que seja o contexto em que o estagiário estiver participando é de fundamental importância que ele tenha compromisso e comprometimento com a presença de seu aluno. Isso porque o estagiário acaba interferido na realidade de sala de aula, promovendo, mesmo de maneira inconsciente, um ambiente de identificação pessoal nessa relação entre professor e aluno.

Nos ESC, o acadêmico é avaliado tanto em relação à carga horária teórica, cumprida na universidade, quanto em relação à carga horária prática, que é desenvolvida na escola campo do ESC. No caso dessa última, o acadêmico é avaliado se cumpriu 100% de frequência, dadas as etapas de observação e de regência. Para tanto, há a ficha de frequência que faz parte dos documentos exigidos pelos professores e pelas instituições envolvidas.

Ele é avaliado, também, em relação ao domínio de conhecimento, às atitudes e às habilidades exigidas para o desempenho profissional. Nesta avaliação, há a exigência da ficha de avaliação do estagiário. São levados em consideração, na avaliação, seu desempenho na realização do ESC, a elaboração de planos de aula, dentre outros aspectos. Por fim, são avaliados os relatórios finais das atividades realizadas pelo estagiário na escola e na universidade. Esse relatório compõe a nota final do estagiário a cada semestre de realização dos ESC.

PIBID-LETRAS, DA UFT/ CÂMPUS ARAGUAÍNA

O Pibid foi criado, em 2007, e só foi legitimado e implementado pelo decreto nº 7.219/2010. Esse decreto descreve que tal programa tem por objetivo elevar a qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura, mediante à integração entre educação superior e educação básica, e mediante à inserção dos licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação (BRASIL, 2010, Art. 3º). Sendo assim, o Pibid tem por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, fomentando a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. A experiência coletiva é característica entre alunos e professores participantes do Pibid, pois estabelece relações e saberes entre eles. Os professores participantes tanto da escola, quanto da universidade vivenciam uma experiência de formação continuada, à medida que se entendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Refletir sobre os aspectos que podem ser desenvolvidos no âmbito de tal programa pode ser um instrumento para se analisar a construção de saberes docentes, assim como de impactos, de impressões, de expectativas, de contribuições e de avanços que esse programa, como política pública, tem inserido à formação, tanto inicial de professores, quanto a continuada. Tardif (2002, p. 9) define saberes como “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas”.

O Pibid, no âmbito da UFT, tem subprojetos desenvolvidos nos seis *campi*: Araguaína, Arraias, Tocantinópolis, Porto Nacional, Miracema e Palmas. Nos editais, são contemplados os cursos de licenciatura: em Física, em História, em Química, em Biologia, em Letras e em Matemática. A seguir, apresentamos a proposta de estratégias do curso de Letras perante o edital nº 61/2013:

Letras: busca a integração entre o ensino superior e a educação básica, valorizando a docência a partir de práticas pedagógicas inovadoras no ensino da literatura e no processo de formação de Leitores. Serão realizadas oficinas de leitura e produção de textos dos gêneros lírico, épico e dramática, leituras orientadas, cursos de análise de textos literários. (BRASIL, 2012, p. 4).

Com base nessa citação, fica clara a proposta institucional do Pibid para o curso de Letras. Nela, inclui-se a formação de leitores, por meio de letramento literário.

Contudo, em 2016, precisamente no mês de março, o MEC buscou reformular essa proposta, centrando-se na perspectiva do trabalho pedagógico com a leitura e com a escrita de diferentes gêneros textuais. Desse modo, o objetivo principal dessa reformulação era alcançar o maior número de estudantes com necessidades em alfabetização e em letramento, cabendo aos pibidianos, espalhados pelo Brasil como um todo, resolverem os problemas da educação no que tange à leitura e à escrita.

Sendo assim, os bolsistas atuam não só nas escolas participantes do projeto do Pibid, como também naquelas onde havia uma demanda referente à leitura e à escrita. Desse modo, o Pibid apresentaria uma articulação com os outros programas educacionais, como, por exemplo: Mais Educação e Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNACIN), buscando alcançar uma melhoria de qualidade na educação.

O ano de 2016 foi um ano de grandes embates em relação à estrutura do Pibid, resultando em intensas mobilizações dos envolvidos nesse programa. O governo federal realizou cortes significativos na educação, o que ameaçou, inclusive, a permanência do Pibid. Após intensas mobilizações, por meio de redes sociais, com o movimento #FicaPibid, a CAPES revogou a portaria de “extinção” do programa. Atualmente, a CAPES já anunciou que as bolsas do Pibid estão mantidas até março de 2018.

O subprojeto Pibid-Letras, em Araguaína, trabalha com a inserção da literatura nas escolas participantes, possibilitando um ganho significativo no que se refere à formação de leitores. Muitas produções científicas tematizam esse ganho; por exemplo, o artigo “Letramento Literário na sala de aula – uma proposta metodológica”, de autoria do professor supervisor Aldo Marcos Mesquita *et al.* Esse artigo compõe a obra “Relatos de experiência em iniciação a docência PIBID/UFT”, publicado em 2015. Esse artigo e as demais publicações anuais do Pibid são de fácil acesso em bibliotecas das universidades participantes do projeto; os bolsistas participantes do programa possuem exemplares em seus acervos.

Os livros trazem os relatos de experiências acerca do projeto, tais como os trabalhos apresentados na realização do seminário anual do Pibid. Nesse evento, acontecem palestras, compartilhamento de experiências, atividades realizadas em sala e fora dela, saraus, oficinas, minicursos, projetos já desenvolvidos e projetos em andamento, apresentações individuais e coletivas, relatos de vivências que reforçam a importância e a consistência de nossos estudos.

O objetivo principal do Pibid, como vimos ressaltando, é antecipar o vínculo dos futuros professores com a educação básica, estimulando o licenciando a conhecer a realidade da escola e a exercer a docência antes mesmo do contato com o ESC. Como destacamos anteriormente, o ESC só se inicia no 5º período do Curso de graduação em Letras. Consideremos, a seguir, os objetivos do PIBID, tendo por base o Art. 3º, do Decreto Nº 7.219:

- I- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II- Contribuir para a valorização do magistério;
- III- Elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V- Incentivar as escolas públicas de rede básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem;

VI- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2012, p.385-386).

Segundo a CAPES, que é a financiadora do Pibid, um dos objetivos principais do programa é promover a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições de Educação Básica (IEB). Os bolsistas de graduação recebem uma bolsa de auxílio financeiro no valor de quatrocentos reais mensal, servindo como um incentivo a mais na participação do programa. O estudante tem como responsabilidade os seguintes encargos: o cumprimento e a dedicação de oito horas semanais às atividades do projeto; presença nas escolas e nas reuniões semanais de núcleo, incluindo também horário para planejamento de aulas e elaboração de relatório, com os registros das ações desenvolvidas a cada trimestre; por fim, apresentação dos resultados de seu trabalho no seminário anual promovido pela IES. Essas responsabilidades figuram como critério necessário para o ingresso e para a permanência do estudante no Pibid.

Os planejamentos das aulas acontecem nas escolas parceiras do programa. Estes têm característica coletiva, isso porque bolsistas e professores definem um dia da semana para o planejamento dos conteúdos que serão ministrados à turma. Existe uma sintonia entre o conteúdo escolhido e a sua realização. O professor regente da turma participa, ativamente, e auxilia os iniciantes no decorrer da elaboração e da realização, pois ele se fez presente no planejamento, manifestando as suas opiniões e as críticas sobre a elaboração. Outro diferencial é a elaboração de planos de aula mais sequenciais e contínuos, como, por exemplo: a oportunidade de se trabalhar com obras literárias durante meses de aulas na turma. Esse trabalho sequencial só é possível, porque o programa é desenvolvido numa mesma turma por um ano, diferente dos ESC que acontecem em no máximo dois meses.

Os encontros de estudo semanais acontecem no sábado, na UFT, Câmpus Araguaína, na unidade Cimba, no horário de 08h00min às 11h00min. Os participantes são: bolsistas, professores supervisores das escolas participante do projeto e a coordenadora de área, que é professora da universidade. Esta exerce a função de cobrar dos alunos o cumprimento das regras do programa, incluindo o recebimento dos relatórios trimestrais escritos pelos discentes e pelos docentes participantes. Os relatórios, posteriormente, são discutidos em grupo, e a coordenadora elabora um relatório a cada seis meses, a ser enviado à coordenação geral do programa em Palmas.

O conteúdo presente, nesses relatórios, refere-se ao compartilhamento de atividades desenvolvidas durante a semana pelos grupos, participações em outros eventos, estudos de livros, de artigos, de revistas, de vídeos, dentre outros. É, nas reuniões na universidade, que acontecem a interação dos grupos de cada instituição e o compartilhamento dos entendimentos sobre o conteúdo escolhido da semana. Cada presente destaca algo sobre o texto, e procede-se à discussão em grupo.

São muitos os aproveitamentos e as práticas já realizadas pelos pibidianos. Um exemplo foi o trabalho realizado com o método da Sequência Básica, do livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, de Rildo Cosson. Parte-se do trabalho com obras literárias, na sala de aula, apresenta-se oficinas e estratégias para incentivar leitores. Essa metodologia já foi utilizada diversas vezes pelos bolsistas nas escolas, pois ela contempla um de nossos objetivos, que é o de incentivar a formação de alunos leitores.

O Pibid da UFT tem como Coordenadora Institucional, Mariléia de Oliveira Bispo, e como coordenadora do subprojeto Letras, no Câmpus de Araguaína, Maria Eleuda de Carvalho. Os participantes desta pesquisa foram seis alunas bolsistas do

Pibid-Letras. O programa, atualmente, é desenvolvido em duas escolas participantes: Colégio da Polícia Militar (CPM), anteriormente conhecido por Centro de ensino médio Dr^o José Aluísio da Silva Luz, supervisionado pelo professor Aldo Marcos Pereira de Mesquita; Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, supervisionado pela professora Benildes Fernandes de Oliveira. A equipe é formada, ao todo, por 13 bolsistas, por 2 professores supervisores e por 1 coordenadora de área.

Até este ponto da seção, mostramos as especificidades do ESC e do Pibid-Letras, lançando luz a elementos que contemplam aspectos históricos importantes. Do ponto de vista discursivo-enunciativo, podemos dizer que há toda uma produção de saberes sobre ESC e sobre Pibid que se historiza, que se cristaliza, na história. Essa produção de saberes é tida, teoricamente, como *discursividades*, que emanam de práticas discursivas. Essas discursividades direcionam sentidos, mostrando que a sociedade produz sentidos contraditórios e antagônicos.

No campo educacional não é diferente, há discursividades que mostram o campo de embates de sentido. Em termos de políticas públicas, essas discursividades deixam flagrar o que é prioridade do que não é. Deixam flagrar, também, o que se concebe por formação, seja ela inicial, seja continuada. Frente a essas discursividades, os envolvidos nessa política são interpelados, isto é, provocados, discursivo-enunciativamente, assumindo uma tomada de posição. Não há sujeito neutro, imparcial. A divisão desigual dos sentidos leva-nos a assumir um lugar discursivo-enunciativo, quer queiramos, quer não.

Para dizermos do foco deste artigo, ESC e Pibid encerram discursividades específicas e diferentes, já que, na divisão desigual dos sentidos, eles assumem práticas discursivas distintas. Eles, em termos de políticas públicas voltadas para a formação docente, interpelam e constituem os sujeitos de modo singular. Essa singularidade não pode ser concebida como “inusitada”; é singular, no sentido de que a linguagem, em seu funcionamento, significa essas práticas de modo diferente para cada envolvido nessas realidades. As experiências são particulares, assegurando a produção de práticas específicas.

AS ENUNCIÇÕES ESCRITAS EM CENA: DO REGIME ENUNCIATIVO AUTORITÁRIO AO REGIME ENUNCIATIVO LÚDICO

Nesta seção, inscritos teórico-analiticamente na perspectiva discursivo-enunciativa, vamos nos debruçar sobre as enunciações escritas das bolsistas Pibid-Letras, coletadas por meio de questionário elaborado por nós. A partir desse questionário, essas bolsistas foram levadas a enunciar sobre como elas concebem a experiência no ESC e no Pibid, sobre as possíveis similaridades e divergências que porventura possa haver entre eles.

Essas enunciações escritas, como vamos destacar nesta seção, acabam por tematizar momentos de vivências diferentes da vida do acadêmico de Letras. Trata-se de vivências em que a subjetividade é constitutiva e integrante, pois eles passam pela experiência, elaboram e enunciam sobre a experiência. A intersubjetividade, também, intervém e constitui, já que a relação com o outro é condição necessária. As bolsistas estão no jogo entre subjetividade e intersubjetividade, a ponto de assumirem ou serem colocadas em um lugar de enunciação sobre o ESC e sobre o Pibid-Letras.

As nossas análises vão se concentrar no recorte de relações de adjetivação e de adverbialização, dados os processos de sintagmatização que ocorrem nas enunciações escritas das bolsistas. A partir desse recorte, procedemos ao mo(vi)mento de

interpretação, buscando pensar nos efeitos que essas relações imprimem ao modo como a linguagem significa a relação entre ESC e Pibid-Letras para essas bolsistas.

Para procedermos às análises propriamente ditas, vamos considerar, a seguir, a primeira sequência discursiva (SD) de nosso trabalho de análise. Nela, vamos apresentar as respostas das bolsistas Pibid-Letras para a primeira pergunta do roteiro da entrevista. A primeira pergunta foi: “Que função e contribuições você espera do Estágio Supervisionado?”. Eis a SD1:

SD1

O estágio é um passo importante em minha ascensão profissional, como ele coloco em prática conhecimento de sala de aula para a sala de aula. É ainda a chance de aprender, errando e acertando, e descobrindo como é o ofício de minha área.

(Enunciação escrita de Alfazema. Pergunta 1)

A função do estágio é nos aproximar das escolas, e espero o mesmo contribua para minha formação acadêmica.

(Enunciação escrita de Açucena. Pergunta 1)

O que eu esperava como estagiária da disciplina do estágio supervisionado na escola básica, é que ele viesse contribuir com a sua função, na qual seria permitir com nossa iniciação a docência, entretanto a nossa passagem como estagiária nas escolas, acontece de maneira desumana, e tão humilhante, que mesmo nos esforçando para escrever nosso relatório não conseguimos explicar tantos constrangimentos ocorridos durante o estágio.

(Enunciação escrita de Begônia. Pergunta 1)

O estágio tem uma função muito importante, pois é nessa etapa que colocamos em prática a nossa futura profissão. No estágio espero perceber o que preciso fazer pra me torna um bom profissional.

(Enunciação escrita de Margarida. Pergunta 1)

Do estágio supervisionado espero uma contribuição bastante relevante para minha formação, pois é a oportunidade que tenho de conhecer o ambiente a qual estarei atuando após minha formação.

(Enunciação escrita de Orquídea. Pergunta 1)

Eu espero aprender sobre a rotina da escola e dos professores seus direitos e deveres.

(Enunciação escrita de Rosa. Pergunta 1)

Na enunciação escrita da locutora-Alfazema, é possível notar, logo no início, que ocorre a sintagmatização da expressão “um passo importante em minha ascensão profissional” para se referir ao ESC. Do ponto de vista de alguns sentidos possíveis sobre o ESC, a locutora recorta a questão de que este auxilia na preparação da vida profissional. Ela continua a sua enunciação escrita tematizando a perspectiva de que o ESC a põe em contato com a prática sala de aula. Para ela, trata-se do momento em que os saberes sobre a sala são possíveis de serem operacionalizados no próprio espaço de sala de aula. Por fim, em sua enunciação, a locutora destacou que o ESC é o momento, denominado por ela de “chance”, em que se aprende por meio de “erros” e de “acertos”, a ponto de aprender em que consiste o ofício de “ser professor”.

Na enunciação escrita da locutora-Açucena, percebemos que a função do ESC é vinculada à perspectiva da “aproximação” entre estagiário e escola. E, por meio de uma modalização encabeçada pelo verbo “esperar”, no presente do indicativo, ela expressa o desejo de que o ESC contribua com a sua formação acadêmica. Chama-nos a atenção a ocorrência do verbo “aproximar” nessa enunciação escrita. Como não aparecem elementos linguísticos especificando de que aproximação se trata, os sentidos ficam em aberto. Tratar-se-ia de uma aproximação meramente física entre estagiário e escola? Nesse caso, inclusive para se cumprir a burocracia e o protocolo de que o estagiário precisa ir à escola. Uma aproximação pedagógica mais eficaz e produtiva? Nesse caso, fazendo valer a tão divulgada relação teoria e prática nos ESC.

Na enunciação escrita da locutora-Begônia, notamos a sintagmatização do verbo “esperar”, no pretérito imperfeito do presente do indicativo. Ela marca a ideia de que,

antes, ela esperava que o ESC cumprisse com a sua função, qual seja: oportunizar o início da docência; após o cumprimento das atividades do ESC, que, em sua enunciação, é marcado de “passagem”, ela vivência outra realidade. Tal realidade é adjetivada e adverbializada por meio dos seguintes elementos linguísticos: “desumana e tão humilhante”. A locutora termina a sua enunciação escrita, salientando a dificuldade que é lidar, já no tempo da escrita do relatório do ESC, com a situação vivenciada no ESC. Ela nomeia essa situação por meio do substantivo “constrangimentos”.

Na enunciação escrita da locutora-Margarida, é possível notar a ocorrência de uma relação de adjetivação e de adverbialização, a saber: “muito importante” para marcar a função do ESC. E essa importância é justificada, por ela, porque o ESC possibilita o contato com a futura profissão; no caso, “ser professor”. Ela termina a sua enunciação escrita, produzindo uma modalização epistêmica, encabeçada pelo verbo “esperar” no presente do indicativo. Ela produz um julgamento sobre o “estado de coisa”; no caso, esse “estado de coisa” é referente àquilo de que ela precisa para se tornar um “bom profissional”. Essa modalização produz um efeito de que a locutora, quando se expressa assim, deixa entrever a sua dúvida sobre a sua declaração. Se consideramos que a locutora-Margarida já estava cursando o ESC IV, essa modalização epistêmica acaba por marcar a posição dela frente aos ESC. Neste ponto, uma pergunta se impõe à nós: Margarida já não teria de ter percebido o modo como o ESC pode oportunizá-la a se tornar um “bom profissional”? Por sua vez, uma outra pergunta se impõe à nós: O que seria, na concepção de Margarida, um “bom profissional”? Dada a natureza de nosso material de análise, que são enunciação escrita, essas questões não possíveis de serem respondidas.

Na enunciação escrita de Orquídea, percebemos que também ocorre a modalização epistêmica encabeçada pelo verbo “esperar”, no presente do indicativo, para se referir ao ESC. Nessa modalização, aparece sintagmatizado uma relação de adjetivação e de adverbialização, qual seja: “bastante relevante”, para se marcar a contribuição esperada do ESC. Ela segue a sua enunciação escrita, destacando a ideia de que o ESC se configura como uma “oportunidade” para se ter acesso ao ambiente no qual ela atuará. Ela salientou o viés de formação profissional que o ESC acaba tendo para o acadêmico em formação inicial.

Na enunciação escrita da locutora-Rosa, notamos, também, a ocorrência da modalização epistêmica, com o verbo “esperar”, buscando marcar a ideia de que o ESC poderá ensiná-la sobre o cotidiano da escola e sobre os direitos e os deveres dos professores. Em sua enunciação, a modalização “espero aprender” chama-nos a atenção. É que a aluna Rosa já estava, à época da entrevista, no oitavo período do curso de Letras-Português/Noturno e já estava cursando a quarta etapa do ESC.

Diante das condições de produção de sua enunciação escrita, duas perguntas se impõem. Nessa fase em que Rosa está no curso de Letras e no ESC, já não deveriam ter aprendido sobre a rotina da escola? Já não deveria ter aprendido sobre os direitos e os deveres dos professores? Como estamos lidando com as enunciações escrita, há um limite imposto pelo material de análise, que nos impede de levar a bom termo essas perguntas. Contudo, do ponto de vista discurso-enunciativo, cabe ressaltar que o locutor, ao enunciar, deixa deflagrar um grau de comprometimento com seu enunciado. No caso, a locutora-Rosa se compromete com o conteúdo de seu enunciado. Ela espera aprender, porque (1) a rotina da escola é complexa e contingente nunca se fechando para a aprendizagem?; (2) o ESC não é suficiente para oportunizá-la a tal aprendizagem?.

Considerando essas enunciações escritas, é possível salientar a “pregnância de sentido” que atravessa as respostas das locutoras em questão. No caso, ao se abordar o

ESC, trata-se da “pregnância de sentido” que produz a divisão de sentidos sobre a relação dicotômica entre “teoria” e “prática” nos ESC. Mais adiante voltaremos a essa questão.

Dando continuidade a nosso trabalho de análise, vejamos, a seguir, a próxima sequência discursiva (SD2). Essa sequência apresenta as enunciações escritas, dadas à seguinte pergunta: “E como está sendo a função e a contribuição do PIBID na sua formação?”. Eis a SD2:

SD2

O Pibid é um programa que eu tive a felicidade de participar e contribuir de forma extremamente significativa pois me possibilitou uma experiência rica dando embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escola.

(Enunciação escrita de Alfazema. Pergunta 2)

O Pibid contribui de forma fundamental na minha formação, pois aprendo a trabalhar em grupos, o planejar aulas e a desenvolver minha competência comunicativa.

(Enunciação escrita de Açucena. Pergunta 2)

Particularmente a função e a contribuição do Pibid na minha formação, tem sido de maneira muito positiva, compreendo que essa aproximação da universidade com a escola básica, só tem nos beneficiados, e contribuído para nossa iniciação a docência, ao contrário do estágio supervisionado, o Pibid desenvolve sua função de maneira comprometida e o resultado é significativo com nossa iniciação a docência.

(Enunciação escrita de Begônia. Pergunta 2)

O Pibid contribui bastante, visto que é formar de professor, aperfeiçoar nossos conhecimentos. Aproxima a realidade a nós acadêmicos.

(Enunciação escrita de Margarida. Pergunta 2)

O Pibid está tendo a função de me ensinar como exercer a profissão, ter uma base de como dar aula, fazer planejamentos.

(Enunciação escrita de Orquídea. Pergunta 2)

Para minha formação o Pibid foi de suma importância pois devido a este programa pude fazer o estágio muito mais tranquila, pois já sabia como era ministra aulas.

(Enunciação escrita de Rosa. Pergunta 2)

Em sua enunciação escrita, a locutora-Alfazema ressaltou que o Pibid se configura como um programa relevante para a sua formação. Ela nomeia a sua relação com o Pibid por meio do substantivo “felicidade” e, em seguida, sintagmatiza o advérbio “significativa” para marcar o modo como o Pibid contribui com a sua formação. Segundo ela, o Pibid “contribui de forma extremamente significativa” para a sua formação. Após essa sintagmatização, ela passa a justificar o porquê de ser uma “forma extremamente significativa”. O argumento produzido por ela é de que o Pibid permitiu a construção de “uma experiência rica dando embasamento teórico e prático (...)”. A relação de adjetivação “experiências rica”, em conjunto com o tom de sua enunciação escrita, mostra uma avaliação positivada da locutora-Alfazema sobre o Pibid. Não se trata de qualquer experiência, mas, sim, segundo ela, de uma “experiência rica”. E é rica, porque, para ela, o Pibid possibilita um “embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escolar”, para usarmos os termos da locutora.

Na enunciação escrita da locutora Açucena, notamos que ela, também, produziu uma avaliação positivada sobre o Pibid. Ela destacou que o Pibid se mostra como um programa “fundamental” para a sua formação, pois, a partir dele, ela aprendeu: (1) “trabalhar em grupo”; (2) “planejar aulas”; (3) desenvolver a “competência comunicativa”. De uma série de sentidos possíveis sobre o Pibid, a locutora recorta alguns que lhe afetam e constitui, tendo o Pibid como espaço de formação. Já no campo

da atribuição, para ela, é ao Pibid que cabe a articulação dos sentidos positivados. Uma pergunta se impõe neste ponto: o ESC também não poderia oportunizar essas aprendizagens? Tendo em vista o jogo subjetivo e intersubjetivo, para a locutora-Açucena, os sentidos positivados sobre o Pibid ganham certo efeito de naturalização. E ela se vê impelida a propagá-los em sua enunciação escrita.

Na enunciação escrita da locutora-Begônia, é possível percebermos uma avaliação, também, positivada sobre o Pibid. Ocorre a relação de adjetivação e de adverbialização “maneira muito positiva” para ela marcar o modo como o Pibid contribui com a sua formação. Como argumento para seu ponto de vista, ela passa a fazer a menção à relação entre “Universidade” e “escola”, salientando que a relação oportunizada pelo Pibid tem sido produtiva. Chama-nos a atenção da ocorrência do advérbio “só” na seguinte sintagmatização: “(...) só tem nos beneficiados (...)”. Dada à relação de escopo, isto é, de incidência semântica, na expressão “nos beneficiado”, esse advérbio produz o efeito de exclusão de sentidos negativos. Isso porque, para ela, o Pibid tem tão somente produzido benefícios para a relação “Universidade” e “Escola”. Essa relação de escopo produz um caráter absoluto sobre as contribuições do Pibid.

Após ressaltar a relação produtiva entre “Universidade” e “Escola”, a locutora marca a perspectiva de que o Pibid contribui para a “iniciação docente” dela. Contudo, ainda interpelada pela realidade do ESC, ela produz uma clivagem em sua sintagmatização para mencionar a suposta realidade do estágio. Por meio da expressão “ao contrário”, ela se vê impelida a mudar a direção de sua argumentação para contrapor aquilo que ela vinha enunciando: no caso as contribuições positivadas do Pibid. Ela prossegue o fluxo de sua enunciação escrita, reiterando a informação de que o Pibid tem ações produtivas e consistentes, conseguindo levar a bom termo sua função, que é promover a iniciação à docência. Consideremos os dizeres da locutora-Begônia, os quais sustentam os referidos apontamentos: “(...) o Pibid desenvolve sua função de maneira comprometida e o resultado é significativo com nossa iniciação à docência”.

Já a locutora-Margarida, em sua enunciação escrita, passa a ressaltar a ideia de que o Pibid é importante, pois ele se configura como uma forma de entrar em contato com a função de ser professor. Para ela, o Pibid ainda oportuniza o aperfeiçoamento de conhecimentos e a aproximação entre a realidade da escola e da Universidade. A ocorrência de relação da adverbialização “contribui bastante”, logo no início da enunciação escrita da locutora, mostra o tom positivado da avaliação dela perante o Pibid.

Já, na enunciação escrita da locutora-Orquídea, percebemos que ela vai pondo em sequência as funções que ela atribui como sendo do Pibid, quais sejam: “ensina a exercer a profissão”, “ter uma base de como dar aula” e “fazer planejamentos”. Neste ponto, assim como fizemos anteriormente, uma pergunta se impõe: o ESC também não possibilita a construção dessas aprendizagens? Se olharmos em retrospecto para a enunciação escrita da locutora-Orquídea, em RD1, vamos notar a seguinte designação: “conhecer o ambiente o qual estarei atuando após minha formação” para se referir à contribuição do ESC.

Na enunciação escrita da locutora-Rosa, é possível perceber a focalização da expressão “para minha formação”, de modo a chamar a atenção para a finalidade do que será enunciado depois dessa expressão. No caso, o enunciado é afirmar que o Pibid é de “suma importância”. Ao argumentar sobre o porquê de “suma importância”, a locutora-Rosa passa a fazer menção ao ESC. É que ela ressalta que a etapa de regência, em sala de aula, foi tranquila, porque, no Pibid, ela já havia ministrado aulas. No jogo subjetivo (uma relação singular que ela constrói) e intersubjetivo (uma relação entre as exigências sentidos em que ESC e Pibid), a locutora é constituída por sentidos em que ESC e Pibid

estão em relação. Longe de opô-los, nesse momento de sua enunciação escrita, ao falar de um, ela recai sobre o outro.

É preciso considerar que essa escala de valoração entre ESC e o Pibid não nasce nem se constitui do nada. Também não se trata de uma produção isolada e causada por uma subjetividade solepsista. Essa escala diz de uma divisão histórica dos sentidos em que as práticas do ESC e do Pibid contam com uma sobredeterminação particular. Para citarmos um exemplo, de posse da enunciação da locutora-Tulipa, em RD2, quando ela menciona “além de ter o acompanhamento do professor efetivo”, para se referir à realidade do Pibid, criar-se um subtendido em relação ao ESC: o professor também não a acompanha?

Há certa recorrência de dizeres dos alunos estagiários tematizando o fato de que, muitas vezes, eles ficam sozinhos no espaço de sala de aula durante a regência. Esse estar sozinho, para muitos alunos, pode ser da ordem (1) do insuportável, (2) do medo, (3) da oportunidade para assumir uma posição e fazer a aula acontecer. No caso da realidade do Pibid, o professor da educação básica vinculado ao programa engaja-se de outra forma; até porque ele também é bolsista e pode sofrer as sanções em relação ao descumprimento dos compromissos acordados com a equipe do Pibid. Diante desse exemplo, estamos dimensionando o regime enunciativo que entra em um jogo tanto no ESC quanto no Pibid.

Dando continuidade a nosso trabalho de análise, consideramos, a seguir, a (SD3). A pergunta endereçada a elas foi: “Você aponta similaridades entre o Estágio Supervisionado e o PIBID? Quais?”. Consideremos, a seguir, a SD3:

SD3

Aparentemente parecem similares, mas não são. Algo em comum que vejo é contribuir para o desenvolvimento do pensamento entre teoria e prática e para a formação do aluno.

(Enunciação escrita de Alfazema. Pergunta 3)

O estágio e o PIBID são similares somente pelo fato de ambos efetuarem a mesma atividade que é ministrar aulas.

(Enunciação escrita de Açucena. Pergunta 3)

Não!

(Enunciação escrita de Begônia. Pergunta 3)

São similar na questão que está em sala de aula e ter o contato direto com os alunos.

(Enunciação escrita de Margarida. Pergunta 3)

Sim, a atuação em sala de aula, o relatório.

(Enunciação escrita de Orquídea. Pergunta 3)

A similaridade é que sempre tem um professor lhe analisando supervisionando.

(Enunciação escrita de Rosa. Pergunta 3)

Em sua enunciação escrita, a locutora Alfazema, ao falar sobre as possíveis similaridades entre ESC e Pibid, inicia a sua argumentação pondo o advérbio “aparentemente” em posição focal. Após esse advérbio, ela passa a sintagmatizar a ideia de que as similaridades entre ESC e o Pibid estão para a ordem da aparência. Vejamos o enunciado: “Aparentemente parecem similares, mas não são.” A ocorrência desse advérbio chama-nos a atenção: Em que sentido tal advérbio ocorre? Seria “aparentemente”, no sentido de “enganação”? Seria no sentido de uma vista d’olhos a ponto de não se atentar para as especificidades? Como estamos lidando com as enunciações escritas, acaba não sendo possível fecharmos a interpretação, propondo respostas simples e superficiais às perguntas. A locutora-Alfazema continua a fluxo de sua enunciação escrita, destacando que o ponto em comum entre o ESC e o Pibid é a

contribuição em relação à concepção entre teoria e prática e à perspectiva da formação do aluno.

Na enunciação escrita da locutora-Açucena, notamos a ocorrência da relação de adverbialização, encabeçada pelo advérbio “somente”, para marcar a ideia de que há um ponto em comum entre ESC e Pibid. E, no caso apontado pela locutora, o ponto em comum diz respeito à “atividade que é ministrar aulas”, para usarmos os termos da locutora. De várias possibilidades de sentido possíveis para serem atribuídos como similaridades, a locutora, em seu recorte subjetivo, enfoca a questão da aula.

Em sua enunciação escrita, a locutora-Begônia sintagmatiza o advérbio de negação “não” para marcar a possível similaridade entre ESC e Pibid. A locutora silencia os argumentos que poderiam sustentar o seu ponto de vista. Essa relação de adverbialização nos chama a atenção: diferentemente das outras enunciações escritas em que a locutora-Begônia desenvolve seu ponto de vista, nessa enunciação ela se mostra categórica, asseverando a inexistência de similaridade entre ESC e Pibid.

Na enunciação escrita da locutora-Margarida, é possível percebermos que a possível similaridade entre ESC e Pibid é circunscrita à questão da sala de aula e ao contato com os alunos. Por meio da relação de adjetivação, encabeçada pelo adjetivo “direto” ela marca que esse contato é direto. Se trabalharmos com pressuposição linguística, acionada pela expressão “contato direto”, é possível pensarmos em contato que não é direto, isto é, “contato indireto”. No caso possível, tratar-se-ia do contato que é teorizado e projetado nas aulas teóricas da universidade por meio de certas abordagens conceituais? Tanto o ESC quanto o Pibid oportunizam a ela um “contato direto”, isto é, um contato real com o aluno. Tanto um quanto o outro colocam-na em contato com a lógica da sala de aula.

A locutora-Orquídea encabeça a sua enunciação escrita com o advérbio de afirmação “sim”. Ela passa a especificar as similaridades entre ESC e Pibid, destacando que atuação em sala de aula e o relatório são os pontos em comum entre eles. A menção ao relatório aparece pela primeira vez nessa enunciação. A menção do espaço de sala de aula é recorrente nas outras enunciações, como já destacamos nesta seção.

Na enunciação da locutora-Rosa, notamos que a singularidade está circunscrita à perspectiva de que há um professor que acompanha os trabalhos no ESC e no Pibid. Por meio do advérbio de tempo “sempre”, ela marca a ideia de que esse acompanhamento é constante. E, por meio do verbo “analisar”, em sua forma nominal no gerúndio, ela, também, marca a ideia de que esse acompanhamento possa por um crivo de avaliação. Esse acompanhamento acaba tendo um regime enunciativo que aponta para as coerções de avaliação. Há coerções que impelem os bolsistas no engajamento nas atividades do ESC e do Pibid, como é o caso do olhar avaliativo do professor.

De posse de RD3, observamos que a atribuição de sentidos para as possíveis similaridades entre o ESC e o Pibid vai sendo subjetiva, já que é uma construção do locutor, no momento da enunciação escrita, e vai sendo intersubjetiva, pois ganha uma regularidade, um compartilhamento. Não é à toa que a questão do contato com a sala de aula e de necessidade de produzir relatório se repete em algumas enunciações escritas.

Prosseguindo com o nosso trabalho de análise, vejamos, a seguir, a próxima sequência discursiva (SD4). Ela apresenta as enunciações escritas produzidas com base na seguinte pergunta: “E quais divergências você observa entre o PIBID e o Estágio Supervisionado?”. Vejamos a SD4:

SD4

As diferenças vão a carga horária até a atuação. No estágio o aluno que vai procurar uma escola para executar as atividades, já no Pibid temos escolas e colaboradores certos. No estágio iniciamos

apenas no 5º período enquanto no Pibid já no 2º período pode-se candidatar. No estágio sua aula precisa ser “perfeita” para que sua nota seja boa. No Pibid não tem essa pressão por nota.

(Enunciação escrita de Alfazema. Pergunta 4)

O estágio é visto como algo mais sério e burocrático onde nos são exigidas seguimentos, como não fugir do PPP da escola, além de não sentarmos com os professores para planejarmos as aulas, apenas nos indicam o conteúdo a ser trabalhado no bimestre. O Pibid é mais suave, por ser algo opcional e não obrigatório, planejamos aulas em conjunto (bolsista e professores elaboramos aulas diferentes sem limitações).

(Enunciação escrita de Açucena. Pergunta 4)

A divergência entre e outo, é que o estágio supervisionado é uma disciplina obrigatória, na qual os alunos são submetidos, quanto que o PIBID, é um programa institucional de iniciação a docência, no qual os alunos optam por fazer.

(Enunciação escrita de Begônia. Pergunta 4)

No Pibid os professores planejam junto com os bolsistas e discutem o que será trabalhado, no estágio temos que planejar sozinhos e os professores apenas estipulam os conteúdos que devem ser seguidos.

(Enunciação escrita de Margarida. Pergunta 4)

O PIBID tem uma relação melhor com a escola, quanto os estagiários são tidos como alguém que não tem nenhuma colaboração para a escola.

(Enunciação escrita de Orquídea. Pergunta 4)

No PIBID aprendi muito mais que no Estágio Supervisionado pois no PIBID o professor tem tempo pra sentarmos e discutirmos sobre a aula e faz o planejamento junto, já no Estágio você faz tudo sozinho sem nenhum suporte do professor ou da escola.

(Enunciação escrita de Rosa. Pergunta 4)

Na enunciação escrita da locutora-Alfazema, aquilo que na pergunta é chamado de “divergência”, ela menciona como “diferença”. Essa mudança de nomes, que, aos olhos de muitos, pode ser irrelevante, sob o olhar teórico deste artigo, significa. A mudança é uma marca de subjetividade, porque diz do modo como a locutora agencia e sintagmatiza as formas da língua. Se trabalharmos o contraste de sentido entre “divergência” e “diferença”, vamos perceber que a primeira palavra denota uma ideia de “antagonismo” de “discordância”, por exemplo. Tal palavra faz supor a ideia de afastamento progressivo sobre duas questões. Já a segunda palavra denota a ideia de “falta de igualdade e de semelhança”, não supondo o afastamento progressivo.

Logo no início de sua enunciação a locutora destaca, em um plano global, que as diferenças entre ESC e Pibid estariam relacionados com questões, cujos polos são: “carga horária” e “atuação”. Ao sintagmatizar o enunciado “As diferenças *vão desde* a carga horária *até* a atuação” (grifos nossos), sobretudo ao integrar por correferência, as expressões “vão desde...” e “...até...”, percebemos a construção de uma escala que marca a temporalidade indefinidas das diferenças entre ESC e Pibid. Ela, em sua enunciação, faz menção só aos polos das diferenças; no caso, a “carga horária” e a “atuação”.

No fluxo de sua enunciação, a locutora passa a abrir dois planos para exemplificar as diferenças sobre ESC e Pibid. Ela inicia a sua menção pelo ESC, ressaltando que o aluno-estagiário precisa ir em busca da escola foco do ESC; em seguida, ela faz alusão ao Pibid, destacando que o aluno-bolsista já conta com o direcionamento para as escolas integradas ao programa. Ela prossegue a sua enunciação, salientando, que, no ESC, o aluno só inicia as suas atividades, no quinto período do curso, enquanto, no Pibid, o aluno pode se inscrever no programa a partir do segundo período. Por fim, em seu contraponto, ela passa a mencionar que no ESC, a “aula necessita ser perfeita” para que o aluno-estagiário tenha nota boa. Já, no Pibid, o aluno-bolsista não está exposto à situação de “pressão por nota”, para usarmos os termos da locutora-Alfazema.

Chama-nos a atenção, nesse contraponto, a ocorrência do adjetivo “perfeita” para se referir à aula e mais: a vinculação entre “aula perfeita” e “nota boa”. Essa vinculação marca o caráter intersubjetivo da linguagem, pressupondo o outro. Trata-se de uma aula “perfeita” para quem? Para a própria locutora? Para o professor regente da turma que assina a ficha de frequência e que, também, avalia o desempenho do aluno? Para o professor da universidade, orientador do ESC, que também vai até a escola campo do estágio para observar e para avaliar a aula observada? Para o aluno da educação básica, que participa e aprende com a aula ministrada?

A ocorrência desse adjetivo, que aparece espedado, leva-nos à seguinte pergunta: o que seria uma aula “perfeita”? Uma aula em que o estagiário consegue cumprir com o planejamento? Uma aula em que supostamente não há interferências, como a “indisciplina” dos alunos? Uma aula em que o aluno-estagiário consegue levar a bom termo o teor dos documentos oficiais sobre o ensino de língua Portuguesa? No caso em questão, uma aula em que se parte dos gêneros textuais e a ele se chega? Como estamos lidando com enunciação escrita, não é possível fecharmos a interpretação dos sentidos, propondo respostas às referidas perguntas. Contudo, uma questão parece ser certa: a locutora-Alfazema, por suas experiências nos ESC, é marcada por esses sentidos, que, inclusive, leva-a a escrever.

Na enunciação escrita da locutora-Açucena, é possível percebemos que, ao enunciar sobre as possíveis divergências entre ESC e Pibid, ela trabalha com a divisão de sentidos. Para o ESC, ela trabalha com a perspectiva de que ele implica questões mais sérias e burocráticas. Ocorrem, neste ponto, as relações de adverbialização: “(...) mais sério e burocrático (...)”. No fluxo de sua enunciação, ela passa a especificar que, no ESC, o espaço é controlado, é condicionado, pelas coerções dos documentos oficiais, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Além disso, não há a prática de planejamento em conjunto com o professor da escola; só há a indicação do conteúdo foco das aulas práticas na etapa da regência.

Para o Pibid, a locutora trabalha com a perspectiva de que ele implica questões “mais suaves”, para usarmos os termos dela. Isso porque, de acordo com ela, o Pibid não é obrigatório. O Pibid passa pela volição do aluno-bolsista, podendo se escrever ou não no programa. Ocorrem, também, relações de adverbialização, a saber: “mais suave”. No Pibid, ela ressalta que há o planejamento em conjunto das aulas. Chama-nos a atenção, neste ponto, a ocorrência da construção parentética que a locutora produz para especificar o termo “conjunto”.

Consideremos a construção parentética: “bolsista e professores elaboramos aulas diferentes sem limitações”. Ela especifica que esse “conjunto” compreende os bolsistas e os professores. Chama-nos a atenção a concordância verbal que a locutora constrói para o verbo “elaborar”. Em vez de por o verbo na terceira pessoa do plural “elaboram”, a locutora conjuga o verbo na primeira pessoa do plural do presente do indicativo. Ao fazer a conjugação desse modo, ocorre uma “silepse de pessoa”, ou seja, a concordância não é feita com sujeito da oração, mas, sim, com a pessoa linguística que está escrita no ato de produzir a enunciação escrita. Uma pergunta se impõe neste ponto: esse desvio de concordância está em função de quê? A locutora não se vê contemplada na especificação “bolsista”? A locutora, tendo a sintaxe como subterfúgio, busca marcar uma concordância psicológica, já que ela precisa se incluir no “conjunto” que ela especifica? E essa inclusão, em vez de vir sob o nome “bolsista”, acaba vindo sob a inscrição da “silepse de pessoa”.

Ainda nessa construção parentética, chama-nos a atenção a expressão “(...) aulas diferentes sem limitações”. A locutora adjetiva as aulas que são elaboradas no âmbito do Pibid, especificando que elas são supostamente “diferentes”, pois não apresentam

“limitações”. Para a locutora, o que seria “diferentes” e “sem limitações”? Sem limitações teóricas? Sem limitações metodológicas? Diferentes, porque estão em uma metodologia “inovadora”? Diferentes, porque apresenta conteúdos novos? Diferentes e sem limitações, porque apresenta conteúdos novos? Diferentes e sem limitações, porque são elaboradas em conjunto, e essa multiplicidade de ponto de vista extirparia as limitações? Como já salientamos a natureza de nosso material de pesquisa não nos permite fechar as respostas para tais perguntas.

Em sua enunciação escrita, a locutora-Begônia ressaltou a ideia de que, no ESC, os alunos-estagiários são obrigados a cursar o ESC, pois é uma disciplina obrigatória. Já, no Pibid, os alunos, por volição, podem decidir em se inscrever ou não. Tendo a sintaxe como subterfúgio, a locutora passa, em sua enunciação, a retomar designações que caracterizam o ESC e o Pibid. Para o primeiro, ela destaca: “disciplina obrigatória”, “os alunos são submetidos”. Para o segundo, ela pontua: “programa institucional de iniciação a docência”, “os alunos optam por fazer”. Ela toma o eixo “obrigatoriedade X não obrigatoriedade” para abordar as possíveis divergências. Poderíamos nos perguntar: Por que a locutora-Begônia silencia outras divergências entre ESC e o Pibid? Não nos será possível responder a essa pergunta, pois estamos lidando com enunciações escritas.

Na enunciação escrita da locutora-Margarida, é possível percebermos que o planejamento em conjunto se torna um ponto de divergência entre ESC e Pibid. No Pibid, segundo ela, os professores constroem o planejamento junto com os alunos, além de traçarem uma interlocução sobre o que será foco das aulas. Já, no ESC, o planejamento é construído sozinho, e os professores determinam quais serão os conteúdos focos das aulas. Os eixos que sustentam a argumentação da locutora se estruturam da seguinte forma: (1) “planejamento juntos” X “planejamento sozinho”; (2) “conteúdos discutidos” X “conteúdos a serem seguidos”.

Do modo como se estruturam esses eixos, podemos destacar que a prática do Pibid é permeada de um discurso lúdico, sobretudo porque a sua natureza de discussão em conjunto pode produzir um efeito de abertura para o diferente, para a divisão de sentidos. É que cada um, dado o seu papel na equipe, fala de um ponto de vista, lançando luz a aspectos diferentes. Já a prática do ESC é permeada de um discurso autoritário, porque, além de obrigatório, em termos de estrutura curricular do curso de Letras, ele exige que o aluno produza uma posição discursivo-enunciativa que precisa se instrumentalizar teórico e pedagogicamente. E a construção dessa posição é individual e contingente, o que, para muitos, é da ordem do insuportável, do inatingível, pois pressupõe uma (re)invenção profissional do licenciando.

Na enunciação escrita da locutora-Orquídea, notamos que ela traça, como contraponto entre ESC e o Pibid, a ideia de que a relação com a escola, na situação Pibid, acaba sendo melhor. Ela, por meio do adjetivo “melhor”, qualifica essa relação, atribuindo sentidos positivados. Em seguida, para fazer menção e valorar a situação do ESC, a locutora resalta que a figura do estagiário, na escola, é vista sem tanta importância. Ela nomeia a imagem que se produz sobre o estagiário como “não tem nenhuma colaboração”. A ocorrência da voz passiva “são tidos” marca a perspectiva de que alguém produz, como agentes, certa imagem negativada sobre o estagiário, que sofre a ação produzida por outro.

Contudo, na enunciação escrita da locutora, não aparece marcado, sintaticamente, o outro que produz essa imagem. Seria os alunos da turma acompanhada? Seria o professor regente da turma? Seria o professor da universidade que é supervisor do ESC? Como estamos lidando com enunciações escritas, não é possível fecharmos a interpretação, dando uma resposta às perguntas, como vimos ressaltando neste artigo. Uma questão é certa: a intersubjetividade, isto é, o olhar do

outro, intervém, marcando um (não) lugar para o estagiário na escola. A depender de quem estiver em questão, a resposta é subjetiva, produzindo uma inscrição no não lugar ou no lugar.

Na enunciação escrita da locutora-Rosa, é possível perceber que a questão do planejamento em conjunto é traçada como fator de contraponto entre ESC e o Pibid. Segundo ela, a aprendizagem no Pibid foi maior em relação ao ESC, uma vez que, naquele, o professor senta, discute e planeja junto com o bolsista. Já, no ESC, o aluno-estagiário precisa empreender o planejamento de uma aula sozinho. A relação de adverbialização “muito mais”, sintagmatizado com o verbo “aprendi”, produz sentidos positivados sobre o Pibid.

Ela termina a sua enunciação destacando que, no ESC, o estagiário não tem o “suporte do professor ou da escola”, para usarmos os termos da locutora. Essa consideração acaba produzindo sentidos negativados sobre o ESC. Ao destacar que os estagiários ficam “sem nenhum suporte”, a locutora é categórica em sua avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, tivemos por objetivo analisar e problematizar o modo como algumas alunas-bolsistas do Pibid-Letras significam as práticas relativas ao ESC e ao Pibid. Como elas estão em uma situação discursiva de formação inicial, essas práticas se mostram relevantes e diferentes, pois são colocadas no lugar de contato com a futura profissão, que é “ser professor”. De posse dessa premissa, partimos da hipótese de que essas alunas seriam sensíveis e constituídas, discursivo-enunciativamente, pela diferença entre ESC e Pibid. Contudo, ao enfocarmos as enunciações escritas, que foram coletadas por meio da técnica de *aplicação de questionário*, tendo por base perguntas discursivas, percebemos que elas se mostraram “enganchadas” em discurso de circulação social. Elas valoraram as práticas do ESC e do Pibid-Letras, evidenciando uma imagem autoritária sobre o primeiro e uma imagem lúdica sobre o segundo.

Nesse sentido, a nossa hipótese inicial não foi confirmada, já que elas se mostraram constituídas por certos discursos de circulação social. Um dos discursos de circulação social que ganha efeito, nas enunciações escritas das alunas-bolsistas, é o sentido de que o estagiário “não é bem aceito na escola”. Outro discurso consistente é o de que “a teoria na prática é outra”, o qual ganha circunscrição, também, por meio do seguinte enunciado: “a teoria é linda”, fazendo-se supor que a prática é feia. Há, ainda, a circulação de outro discurso de circulação social: “o contexto pedagógico é saturado”; no caso da realidade do ESC, saturado negativamente, no caso da realidade do Pibid, saturado positivamente.

À luz da teoria discursivo-enunciativa, podemos dizer que, na divisão desigual dos sentidos, no caso em questão, trata-se da formação inicial, tais alunas são interpeladas e constituídas por esses discursos de circulação social. Essas interpelações fazem-nas falar ou não sobre o ESC e sobre o Pibid, trazendo consigo uma questão que é mais ampla e complexa. Dados os regimes enunciativos, isto é, as coerções diferentes que constituem a política de formação do ESC e do Pibid, a valoração, do ponto de vista do imaginário, é quase que inevitável. Do ponto de vista do “efeito pragmático”, essa valoração parece ganhar “evidências”.

Contudo, lançando mão da formação teórica e pedagógica que o curso de graduação em Letras projeta a elas, essa “evidência” ganha um outro tom. Será mesmo que esses discursos de circulação social procedem? Será mesmo que as práticas

pedagógicas podem se pautar nesses discursos? Se sim, como essas práticas se constituem? Se não, quais discursos assumem esse lugar? Essas “evidências” passam a ser problematizadas, já que seu alcance só ocorre do ponto de vista do imaginário, isto é, do registro da constituição humana que ancora o “efeito do todo”, o “efeito da valoração”, o “efeito da comparação”.

As enunciações escritas que analisamos mostram o embate que é se fazer uma formação, seja ela inicial, seja continuada. No caso, estamos lidando, como já ressaltamos neste artigo, com a formação inicial. Essa formação pressupõe um “giro discursivo” que é fazer a passagem, por exemplo, entre “discurso de circulação social” e “discurso teórico”, marcando uma especificidade na constituição profissional. Contudo, o embate está justamente, porque, a depender do momento e de quem estiver em questão, essa passagem pode ser feita ou não. Essa supõe uma (re)invenção de caminhos que são contingentes. Por mais que o curso de graduação ofereça balizas teóricas e pedagógicas, o caminho só pode ser construído pelo acadêmico.

O caráter contingencial da formação pode ser, para muitos, da ordem do insuportável, pois significa que não há um receituário nem um caminho pronto e acabado. Nem haverá uma estrutura curricular plena e soberana. Do mesmo modo, é o espaço de sala de aula. Não há um planejamento que se mostre, na execução, pleno e bem-sucedido. A sala de aula conta, também, com a contingência que expõe o planejamento ao “furo”. “Furo”, não no sentido do senso comum, que trabalha com a acepção negativa do termo. “Furo”, porque o revezamento entre “teoria” e “prática” pressupõe a constituição de elementos não previstos no planejamento e que, pedagogicamente, demanda do professor uma resposta. Essa resposta é do momento, ela é circunstancial, em que a formação teórica e pedagógica exerce um importante papel.

Para finalizarmos este artigo, podemos dizer que toda formação se pauta no jogo entre subjetividade e intersubjetividade. Não se forma sozinho, em uma dimensão solepsista; o outro está pressuposto, no caráter intersubjetivo da linguagem. A partir das análises, pudemos perceber o olhar do outro intervindo na constituição do lugar de fala das alunas-bolsistas. Também não se forma só pelos aspectos externos. Há uma dimensão que é singular, ou seja, como cada um produz os seus caminhos na contingência do percurso.

REFERÊNCIA

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. _____. Edital nº 61/ 2013 – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Complementar**. 5. Ed. revista – atualizada-ampliada. São Paulo: EDIPRO, 2012. (Serie Legislação)

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso** – uma crítica a afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidades teoria e prática. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MESQUITA, Aldo Marcos Pereira; ALMEIDA, Núbia Régia; PEREIRA, Bruno Gomes. Letramento literário na sala de aula: uma proposta metodológica. *In*: AIRES, Berenice Feitosa da Costa *et al.* (org). **Relatos de experiências em iniciação à docência PIBID/UFT**. Palmas, TO: EDUFT, 2015.

Recebido para publicação em 7 de maio 2018
Aceito para publicação em 10 de agosto de 2018