



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA – PPGLINC

TATIELLE GOMES RODRIGUES

**A PROJEÇÃO DO *ETHOS* NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-Letras da UFBA**

SALVADOR

2021

TATIELLE GOMES RODRIGUES

**A PROJEÇÃO DO *ETHOS* NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-Letras da UFBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como complementação dos créditos necessários para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dra. Daniele de Oliveira

SALVADOR

2021

Rodrigues, Tatielle Gomes.

A projeção do *ethos* na iniciação à docência: proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-Letras da UFBA / Tatielle Gomes Rodrigues. - 2021.

147 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2021.

1. Análise do discurso. 2. Professores - Formação - Bahia. 3. Prática de ensino - Bahia. 4. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Oliveira, Daniele de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 370.7108142

CDU - 371.13(813.8)

TATIELLE GOMES RODRIGUES

**A PROJEÇÃO DO *ETHOS* NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-Letras da UFBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniele de Oliveira, Orientadora

Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Adriana Santos Batista

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo – USP
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Raquel Abreu-Aoki

Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela luz que ilumina meus passos e pela chance que me concedeu participar deste imenso espetáculo que é a vida.

À minha mãe, Edileide, e ao meu irmão, Túlio, pelo carinho, atenção e presença constantes, dando-me paz e tranquilidade, oferecendo-me sempre as condições e proteções necessárias para que eu pudesse trilhar por esses caminhos. Obrigada pela força diária que eu precisava para seguir essa trajetória.

A toda minha família, por viver comigo os sonhos que sonhei para mim.

A Heber, meu namorado e companheiro de vida, que partilha comigo os mesmos ideais. Agradeço pelo cuidado que teve comigo, incentivando-me e apoiando ao longo dessa jornada. Agradeço por estar ao meu lado, abastecendo-me de estímulo, dedicação e atenção para desenvolver este trabalho.

À minha querida orientadora, Dra. Daniele de Oliveira, pelo seu apoio desde o início do mestrado, que me proporcionou muito mais que orientação para esta dissertação, um grande exemplo de autenticidade, valores éticos e dedicação à vida acadêmica, que me serviram de espelho para minha construção intelectual.

Ao Grupo Margens e Entrelinhas, pelo acolhimento e pela oportunidade que tive de apresentar e debater questões relativas à minha pesquisa.

À Prof. Dra. Adriana Santos Batista e à Prof. Dra. Raquel Lima de Abreu Aoki, que tanto contribuíram com orientações e sugestões apresentadas no exame de qualificação.

Às minhas amigas e amigos, pelo apoio e incentivo durante esse processo, que estiveram comigo nos momentos de tensão, alegrando-me e acalmando-me para seguir em frente.

Aos meus colegas da UFBA, que estiveram comigo desde o início desse processo, ajudando-me com suas experiências valorosas. Em especial, à minha amiga Neila Costa, com quem compartilhei muitos momentos acadêmicos e extra-acadêmicos.

Aos integrantes do PIBID/Letras da UFBA, pela colaboração, atenção e zelo que tiveram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores e colegas do PPGLINC/UFBA, por partilharem seus conhecimentos e ideias, pelas indagações e reflexões valiosas.

Aos meus colegas de trabalho, por todo cuidado e carinho que tiveram comigo.

Enfim, a todos que tornaram possível a realização desta pesquisa.

“Quanto a mim, autor de uma vida, me dou mal com a repetição: a rotina me afasta de minhas possíveis novidades.”

Clarice Lispector, *A hora da estrela*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ID	Iniciação à Docência
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
ILUFBA	Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFBA	Universidade Federal da Bahia

RODRIGUES, Tatielle Gomes. **A PROJEÇÃO DO *ETHOS* NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-Letras da UFBA**. 2021, 147f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a projeção do *ethos* no discurso de bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Buscou-se analisar a proposta de formação docente do PIBID através de editais da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e da UFBA; refletir sobre o conceito de *ethos*, no que tange às diversas concepções abordadas por autores da área, elencando o *ethos* desde a retórica, até o *ethos* no âmbito da linguística, a fim de entender os *ethé* projetados pelos bolsistas de ID durante sua experiência na formação docente; observar a prática do PIBID Letras da UFBA e analisar o *ethos* discursivo e pré-discursivo, *ethos* dito e *ethos* mostrado de bolsistas de ID e suas percepções acerca da formação inicial à docência, além de propor uma nova forma de avaliar a formação docente do programa através dos discursos de bolsistas de ID. Foram investigados textos produzidos por bolsistas de ID, cujos gêneros discursivos referem-se às anotações pessoais, artigo científico, diário de bordo, plano de aulas, plano de atividades, relatório e resumo, com a finalidade de analisar a projeção do *ethos* revelada nos enunciados, considerando também o contexto dos bolsistas em momentos de formação e práticas docentes. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, no que tange às noções de *ethos* propostas por Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015). A pesquisa possui natureza qualitativa interpretativista, de caráter exploratório, composta pelos *corpora* que consistem nos textos produzidos pelos bolsistas de ID durante a formação docente. O estudo foi desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico de categorias teóricas, baseado no *ethos* para a Análise do Discurso (AD). Esta pesquisa mostrou que o processo formativo e a prática docente do PIBID contribuíram para a revelação do *ethos* observador e de futuro docente, além de revelar posições diferentes dos bolsistas acerca da mesma metodologia adotada pela professora em sala de aula. Também foi possível identificar que nos textos com discursos formais foram projetados *ethé* de futuros docentes engajados nos assuntos educacionais e no ensino de Língua Portuguesa, diferente dos textos com discursos informais, nos quais os bolsistas apontavam críticas em relação ao programa e à metodologia utilizada pela professora. Além disso, identificou-se que os relatórios cobrados pelo programa não foram suficientes para avaliar o bolsista em relação à sua formação docente, pois esse gênero discursivo visa atingir um público-alvo específico, a partir de um formato técnico, que dificulta os bolsistas a apresentarem suas críticas ao programa, uma vez que eles buscam mostrar a melhor versão de si enquanto futuros professores, pois sabem que são avaliados através desses documentos.

Palavras-chave: Discurso; *Ethos*; Formação Docente; PIBID.

RODRIGUES, Tatielle Gomes. **The projection of ethos in teaching initiation: a proposal to analyze the image of the teacher in training at PIBID-Letras at UFBA.** 2021, 147f. Dissertation (Masters in Language and Culture) – Institute of Letters, Federal University of Bahia, 2021.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the projection of *ethos* in the discourse of Teaching Initiation Scholarship Holders (Bolsistas de Iniciação à Docência - ID) of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência) from the Institute of Letters of Universidade Federal da Bahia (UFBA). We sought to analyze the proposal for teacher training at PIBID through calls from CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Commission for the Improvement of Higher Education Personnel) and also calls from UFBA; reflect on the concept of *ethos*, with regard to the different conceptions addressed by authors in the field, listing *ethos* from rhetoric to *ethos* in the context of linguistics, to understand the *ethé* projected by ID scholarship holders during their experience in teacher education; observe the practice of PIBID Letras from UFBA and analyze the discursive and pre-discursive *ethos*, mentioned *ethos* and shown *ethos* by ID scholarship holders and their perceptions about initial teaching training, and also proposing a new way of evaluating the program's teacher training through the speeches of ID scholarship holders. Texts produced by ID scholarship students were investigated, whose discursive genres refer to personal notes, scientific article, logbook, lesson plan, activity plan, report and summary, in order to analyze the *ethos* projection revealed in the enunciated statements, also considering the context of the scholarship holders in times of training and teaching practices. For the development of this work, the theoretical assumptions of Discourse Analysis were used, with respect to the notions of *ethos* proposed by Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015). The research has an interpretive qualitative nature, with an exploratory feature, composed of *corpora* that consist of texts produced by ID scholarship holders during teacher training. The study was developed from a bibliographic survey of theoretical categories, based on the *ethos* for Discourse Analysis. This research showed that the educational process and the teaching practice of PIBID contributed to the disclosure of the observer *ethos* and of the future teacher; it also revealed scholarship holders different positions regarding the same methodology adopted by the teacher in the classroom. It was also possible to identify that in the texts with formal discourses, *ethé* of future teachers engaged in educational subjects and in the teaching of Portuguese language were projected, differently from the texts with informal discourses, in which the scholarship holders criticized the program and the methodology used by the teacher. Beyond that, it was identified that the reports charged by the program were not enough to assess the fellow in relation to her/his teacher training, as this discursive genre aims to reach a specific target audience, based on a technical format, which makes it difficult for the fellows to present their critical comments to the program, since they seek to show the best version of themselves as future teachers, as they know that they are evaluated through these documents.

Keywords: Discourse; *Ethos*; Teacher Education; PIBID.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E PIBID	15
2.1 Processo histórico da formação docente	19
2.2 Regulamentação da formação docente no Brasil	28
2.3 O papel da CAPES	33
2.4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	36
2.5 PIBID-UFBA	49
2.5.1 Subprojeto Letras Língua Portuguesa do PIBID-UFBA.....	51
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	55
3.1 Noções gerais sobre a análise do discurso	56
3.2 <i>Ethos</i> aristotélico	59
3.3 <i>Ethos</i> nos estudos linguísticos	64
3.4 <i>Ethos</i> na perspectiva de Maingueneau	67
3.5 Estado da arte	79
3.6 Gêneros discursivos	81
4 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	87
4.1 Composição dos <i>corpora</i>	89
5 PROJEÇÃO DO <i>ETHOS</i> DOCENTE EM FORMAÇÃO	92
5.1 Analisando os <i>corpora</i>	94
5.1.1 <i>Ethos</i> do bolsista 1.....	97
5.1.2 <i>Ethos</i> do bolsista 2.....	113
5.1.3 <i>Ethos</i> do bolsista 3.....	125
5.1.4 <i>Ethos</i> do bolsista 4.....	128
5.1.5 <i>Ethos</i> do bolsista 5.....	130
5.2 Síntese dos resultados	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é fundamental para o avanço da educação, principalmente porque o processo educativo é constante e não linear, se considerarmos o contexto histórico-cultural da formação. No contexto da educação formal, a escola é um lugar de troca de aprendizagens, para isso, é importante que os docentes estejam preparados para que essa troca seja possível. Considerando que a formação docente é um dos fatores primordiais para o aprimoramento da educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge justamente com o intuito de contribuir para com a formação inicial de licenciandos, através de bolsas de iniciação à docência ofertadas durante a graduação. O PIBID torna-se, portanto, muito importante para o fomento da formação docente. Por isso, buscamos neste trabalho estudar os discursos de bolsistas acerca desse processo formativo.

Esta pesquisa concentra-se na análise de discursos que circulam no espaço acadêmico, com o intuito de investigar a projeção do *ethos* no discurso de bolsistas de iniciação à docência do PIBID do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA). Para tanto, utilizamos como base os documentos do PIBID, no que se refere à proposta do programa e ao subprojeto específico do curso de Letras, para então investigar a projeção do *ethos* de acordo com a teoria adotada a partir dos *corpora* constituídos por textos produzidos pelos bolsistas durante a formação docente.

O PIBID propõe a formação inicial integrada à prática em sala de aula ainda com estudantes de licenciaturas, associando a teoria da graduação com a prática das escolas públicas. Para desenvolvimento dessa formação docente, o programa conta com subprojetos específicos de cada área de atuação da licenciatura. Para recorte do trabalho, a pesquisa abarcou o subprojeto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), regido pelo Edital 07/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No aporte teórico, utilizamos como base a Análise do Discurso (AD) e revisitamos também alguns autores que contribuíram com os estudos do *ethos*, tanto na Análise do Discurso quanto na Argumentação. Assim, fizemos menção à Análise do Discurso na linha da Argumentação com as discussões de Amossy (2005, 2005a), e na linha da Análise do Discurso, na perspectiva adotada por Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015) acerca do *ethos* e suas variações. No viés da Análise do Discurso, consideramos aqui o sujeito enunciador, não como um sujeito individual, único responsável por suas falas, mas como um enunciador que recebe influências do discurso do outro a todo tempo, e que é influenciado pelas ideias que fazem parte do seu contexto histórico.

A noção de *ethos* surge na Retórica Antiga e consegue atingir outras áreas de estudos, como a Análise do Discurso, mas mesmo que o *ethos* seja trabalhado com viés diferente, carrega consigo a essência de sua origem retórica. Assim, também discutimos neste trabalho o conceito do *ethos* para a Retórica, principalmente através da noção de *ethos* proposta por Aristóteles (2005). Para essa discussão, acionamos alguns teóricos, como Reboul (2004), Meyer (2007), Dascal (2005) e Eggs (2005), que fazem reflexões acerca do *ethos* retórico.

O interesse nessa pesquisa parte da minha participação como bolsista de iniciação à docência no PIBID, entre os anos de 2012 e 2014, na Universidade do Estado da Bahia, *Campus XXIII*, em Seabra-BA. Durante essa formação, construí uma percepção diferente acerca da sala de aula e da formação docente, principalmente porque até então não tinha participado de nenhuma experiência docente, nem mesmo com o estágio supervisionado, pois esse ocorreu depois do PIBID. O subprojeto do qual fiz parte trabalhava com algumas teorias da Análise de Discurso para desenvolver as oficinas com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Diante dessa experiência com a formação no PIBID e em Análise do Discurso, comecei a visualizar possibilidades de pesquisa que pudessem abarcar o programa como foco de estudo na área discursiva, porém, o subprojeto precisou ser interrompido e finalizado alguns meses antes do término previsto, devido a alguns problemas de saúde do professor coordenador. Com isso, fiquei durante um período com essa ideia arquivada, e somente alguns anos depois, já graduada, resolvi utilizá-la em um projeto de mestrado.

Assim, consideramos válida a análise da projeção do *ethos* docente, pois acreditamos que estudar o *ethos* na formação de professores é importante para investigar as imagens que os bolsistas projetam de si nesse processo e o impacto dessa formação na vida acadêmica e profissional dos estudantes de licenciatura, além de propor uma nova forma de avaliar a formação docente.

Para desenvolver esta pesquisa, algumas questões foram suscitadas, tais como: Quais *ethé* são revelados pelos bolsistas de iniciação à docência? Como os bolsistas projetam seus *ethé* nos discursos? Como eles se veem na futura profissão? Quais imagens de si e do outro são projetadas nos discursos dos bolsistas acerca das observações em sala de aula? dentre tantas outras indagações que nos levaram ao desenvolvimento desse trabalho. Diante disso, objetivamos analisar o *ethos* dos bolsistas de iniciação à docência e discutir a proposta do PIBID desenvolvida pela CAPES e pela UFBA. Buscamos, também, refletir sobre o conceito de *ethos*, entender o *ethos* eminente do bolsista de iniciação à docência em sua experiência com a formação docente, observar a prática dessa formação docente no contexto com os

licenciandos e identificar os *ethé* e sua manifestação ao longo da formação docente dos bolsistas.

Este trabalho contou com a participação de cinco bolsistas de iniciação à docência, que disponibilizaram suas produções textuais realizadas ao longo de sua formação no PIBID. Assim, os *corpora* desta pesquisa foram compostos por textos de gêneros discursivos variados, sendo eles: anotações pessoais, artigo científico, diário de bordo, plano de aulas, plano de atividades, relatório e resumo. Todos esses gêneros citados fazem parte do lugar institucional da universidade, ou seja, são gêneros que circulam no meio acadêmico e discutem também sobre assuntos voltados para o contexto acadêmico.

Os textos produzidos pelos bolsistas possibilitaram investigar a projeção do *ethos* de futuro docente a partir dos discursos de bolsistas ao longo da formação. As representações reveladas na pesquisa contribuíram para analisar os modos de interpretar a figura docente por parte dos bolsistas, bem como a forma como eles se projetam nos textos com diferentes públicos. A percepção de cada bolsista será pautada na sua identidade e na imagem que projetam, e isso contribui para que esses bolsistas tenham visões diferentes acerca das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

O processo de interação da pesquisadora com os participantes foi muito importante para esta pesquisa, visto que questões extralinguísticas também contribuem para analisar o posicionamento ideológico, cultural e social dos futuros docentes. Deste modo, como os elementos linguísticos, por si só, não abarcam toda essa problemática, vimos a necessidade de atrelar a análise de discursos baseada nas observações feitas ao longo da coleta de dados acerca do contexto em que os bolsistas estavam inseridos no período de formação.

Ao utilizar a enunciação, o enunciador projeta uma imagem de si, conforme o contexto e o discurso que utilizará no momento. Essa imagem pode ser projetada pelo público, de acordo com as características que se têm sobre o enunciador. Do mesmo modo, o enunciador também projeta um *ethos* do seu público, uma vez que ele organiza seu discurso em prol de um espectador. Esse *ethos* projetado provoca efeitos de sentidos que contribuem ou não para mostrar o objetivo do enunciador ao pronunciar o seu discurso. Mesmo que o objetivo do enunciador seja passar uma imagem positiva de si para o público, ele pode não ter êxito em sua empreitada e seu objetivo pode não ser alcançado, assim, a imagem projetada não será efetivada no discurso, ou seja, não será captada pelo público.

A nossa intenção neste trabalho é identificar, na análise dos *corpora*, as possíveis regularidades no discurso dos bolsistas, que remetam ao *ethos* de futuros docentes, especificamente do futuro professor em formação. Não há como afirmar com fidedignidade

a realidade dos bolsistas enquanto futuros docentes. No entanto, trata-se de analisar o perfil dos licenciandos de acordo com os dados revelados no discurso, evidenciando assim as marcas que caracterizam os *ethé* desses bolsistas durante a formação. É importante analisar as representações acerca da figura docente traçadas no discurso, como o bolsista apresenta a si e aos outros em seu discurso e como ele projeta o ambiente escolar a sua volta, partindo das cenas que envolvem o contexto do discurso. Os dizeres dos bolsistas acerca do que eles expressam de si, ou a respeito do que eles afirmam que fazem ou não fazem, contribuem para evidenciar o estilo de professor que esse bolsista almeja ser.

Optamos por analisar o discurso dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID por três razões: pelo interesse da pesquisadora em trabalhar com as produções do PIBID como *corpus* de estudo; pelo interesse em investigar a percepção dos bolsistas acerca dessa formação docente; para contribuir com a avaliação, mesmo que indiretamente, da formação inicial do PIBID a partir dos discursos dos próprios estudantes.

A fim de atingir os objetivos que traçamos, a dissertação divide-se em cinco capítulos. No primeiro, abordamos o processo de formação docente do PIBID, discorrendo sobre o processo histórico de formação docente e a regulamentação dessa profissão no Brasil. Falamos também sobre a criação e instauração da CAPES e sua responsabilidade no fomento da formação docente, que institui o PIBID para atender às demandas de incentivo à docência. Discutimos ainda o regulamento do PIBID e o subprojeto de Letras, específicos da Universidade Federal da Bahia.

No próximo capítulo, discorreremos sobre o conceito de *ethos*, central na nossa pesquisa. Para tanto, foi necessário partir de algumas noções mais gerais da Análise do Discurso (AD), seu surgimento e definição, para então chegarmos ao conceito de *ethos*. Além disso, abordamos o conceito de discurso para a AD, as condições de produção desses discursos e o interdiscurso. Neste capítulo, falamos sobre o estudo do *ethos*, desde o *ethos* aristotélico até o *ethos* na perspectiva da Análise do Discurso e abordamos também o *ethos* nos estudos linguísticos e na perspectiva de Maingueneau. Além disso, também realizamos uma pesquisa acerca do estado da arte, mostrando alguns trabalhos mais recentes, que analisam o *ethos* na perspectiva do PIBID.

Posteriormente, abordamos sobre os gêneros discursivos, uma vez que os *corpora* deste estudo são marcados por variados gêneros de discursos. No quarto capítulo, apresentamos o caminho percorrido neste trabalho através dos aspectos e procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa. Dissertamos também sobre a

composição dos *corpora*, como fizemos para chegar até a esses dados, como foram selecionados e quais os critérios utilizados para a seleção.

Por fim, o último capítulo apresenta a análise acerca da projeção do *ethos* docente identificada nos *corpora* deste trabalho, através da análise realizada individualmente por bolsistas, para melhor entendermos a projeção da imagem de cada um dos participantes.

Após a análise, apresentamos as considerações finais, destacando os aspectos mais relevantes construídos nesta pesquisa e os resultados obtidos na realização deste trabalho.

2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E PIBID

O papel do professor em sala de aula sofreu mudanças significativas ao longo da história da educação, sendo muitas as discussões acerca da profissão docente, principalmente em relação à construção de sua formação. Barreiros e Gianotto (2016, p. 35-36) afirmam que “essa construção, que se inicia na formação inicial, ocorre fundamentada nos saberes da docência”, assim, a docência é construída ainda na formação inicial, caracterizando-se como um dos momentos mais importantes para a atuação profissional.

A profissão docente não está mais vinculada à transmissão de conhecimentos, pois “o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p. 1360). Deste modo, o professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

A atuação do professor não se baseia no depósito de conhecimento, mas na reflexão e interpretação desses conhecimentos. Desta forma, o professor deve auxiliar o estudante na produção do seu próprio conhecimento, sendo o professor considerado o mediador desse processo, como assevera Paulo Freire (1996). A discussão sobre o professor como mediador, proposta por esse autor (1996), contribui para formar cidadãos críticos, além de propor a autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento, uma vez que o papel do professor está pautado em estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, ensinando e aprendendo durante esse processo. Freire (1996, p. 21) também afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor é o mediador do processo, a ponte entre o educando e o conhecimento, e esse papel requer algumas exigências necessárias, tais como a formação do professor.

Atualmente, no Brasil, a formação docente é realizada por instituições de ensino superior que, através dos cursos de licenciaturas, visam formar os profissionais para atuarem na educação básica. Gatti (2010), em seus estudos, aponta a necessidade da formação de docentes a partir da prática pedagógica. Para a autora, “a formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.” (GATTI, 2010, p. 1375). Assim, essa associação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica contribui significativamente para a formação profissional dos professores. No que concerne à formação profissional inicial, Soczek (2011, p. 62) afirma

que “um dos marcos na história de vida dos professores são os anos iniciais de seu trabalho, quando se constitui, para muitos, uma “ruptura” entre o tempo de formação superior e a preparação para o trabalho e, efetivamente, o exercício da práxis docente”. Para o autor, os anos iniciais da carreira docente são os mais difíceis, e:

Isso se deve, em parte, ao “choque” de realidade ao qual esses alunos são expostos no início de sua carreira docente: as lacunas de formação causam insegurança na apresentação de conteúdos; a falta de habilidade em falar em público torna-se um peso no processo; idealizações a respeito do ambiente escolar, colegas de profissão e alunos caem por terra. Em síntese, as condições de trabalho passam a marcar de modo indelével as vidas desses profissionais de forma abrupta. (SOCZEK, 2011, p. 62).

Desta forma, a prática docente, ainda na formação inicial desses profissionais, contribui para que alguns desses bloqueios citados por Soczek (2011), sejam resolvidos, pois este é o momento de aprender na prática e de aplicar a teoria estudada. Gatti (2010, p. 1375) diz que “É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”, além disso, a autora também sinaliza a importância da formação social, já que para ela a formação de professores deve partir da função social da escolarização. Deste modo, Soczek (2011, p. 59) considera que “pensar a Escola requer a compreensão dialética de alguns pressupostos desse espaço, como a existência de trocas sociais diversas; as múltiplas possibilidades de construção de conhecimento; os processos de construção e organização política, dentre outros”. O processo de formação docente é muito mais complexo do que se imagina, por isso, é importante que a formação docente se realize na diversidade existente na escola.

Conforme afirmam Barreiros e Gianotto (2016, p. 53), “os estudos sobre professor reflexivo podem repercutir como melhoria na prática pedagógica dos professores se a reflexão for proposta desde a formação inicial”. Deste modo, as autoras salientam que o processo de formação docente é possível através de reflexões sobre a experiência pedagógica, sobre a educação, partindo assim de uma reflexão social, que faz parte de um processo individual. Almeida (2004) também reflete sobre o processo de formação docente, que, para ela, pode redefinir o sentido da escola e a qualidade da educação. No entanto, afirma que “há que se levar a sério a ideia, muito presente nos debates, mas não na ação, de que é preciso investir na melhoria da formação dos professores e nas condições em que eles exercem sua profissão” (2004, p. 167). Segundo Almeida (2004, p. 168), ocorreu um aumento nas exigências da profissão docente, porém, sua formação continua sendo a mesma, pois

“continua tendo a mesma formação, que basicamente não se alterou, e que não o prepara para enfrentar os conflitos e os desafios das situações presentes nas escolas”.

Desde 2004, Almeida discutia a necessidade de criar um programa de formação de professores que se adequasse mais à realidade da educação brasileira, assim, ela afirma que:

Esse é um aspecto a ser cuidadosamente considerado, pois um real processo de mudança educacional tem que envolver os professores desde sua fase de elaboração e tem que prever um programa de formação contínua capaz de responder aos novos desafios que eles enfrentarão. (ALMEIDA, 2004, p. 169).

A autora também sinaliza a importância da combinação entre teoria e prática para a formação docente, principalmente na formação inicial, na qual os licenciandos terão a possibilidade de conhecer mais sobre a realidade escolar, para assim atuar nela, pois:

Em sua atuação profissional, o professor toma decisões diante das situações concretas do dia-a-dia e para isso lança mão de um conjunto de conhecimentos específicos. Ele também estabelece relações com seus pares e com o espaço escolar como um todo. É na combinação dessa base de conhecimentos teóricos com a prática que, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, num processo contínuo de desenvolvimento profissional. (ALMEIDA, 2004, p. 173).

A prática docente não se limita apenas ao conteúdo abordado em sala de aula, mas em toda a diversidade que atinge e completa o espaço escolar, por isso, o contato dos licenciandos com a prática docente é fundamental para que eles possam conhecer a realidade da escola, bem como refletir e buscar soluções para os problemas encontrados na educação. Canan (2012, p. 40) afirma que “o exercício da docência busca uma forma de reflexão, a fim de que o professor possa sempre aprimorá-la, tendo como objetivo principal o aluno e seus interesses, levando-se em conta a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes, conforme o contexto em que está inserido”, avaliando e considerando a realidade que perpassa o contexto escolar.

Para atender às demandas acerca da formação docente foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como principal atividade a atuação prática dos licenciandos, proporcionando uma relação entre o ensino e a pesquisa. O PIBID é um projeto de nível nacional, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a proposta de atender às exigências legais no incentivo à formação docente no Brasil, especificamente através da Lei

nº 11.502 (BRASIL, 2007)¹. Nesse ano, a CAPES passou a fomentar a formação docente para a educação básica. A fim de contemplar a atribuição recebida, a CAPES criou o PIBID, Programa voltado apenas para universidades federais. Depois o programa foi expandido para as demais universidades públicas, e, posteriormente, para as universidades particulares que atendessem aos critérios estabelecidos. Com isso, o projeto foi ganhando força com o passar dos anos, e continua vigente até o momento, conforme discutiremos adiante.

Diante da proposta do PIBID, Barreiros e Gianotto (2016, p. 53) consideram que “esse elo entre ensino e pesquisa, em que o PIBID configura-se, é uma alternativa para desenvolver profissionais críticos, aulas dinâmicas e futuros professores dispostos a refletir sobre suas práxis continuamente”. Canan (2012, p. 40) acrescenta que o PIBID “auxilia os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira antes de obterem o título de docente”, além disso, a experiência docente “permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas” (CANAN, 2012, p. 40), o que pode favorecer para que os estudantes elaborem novas metodologias de ensino, que contribuam com a educação brasileira.

A formação do profissional docente é de suma importância para o desenvolvimento de sua atuação. Segundo Barreiros e Gianotto (2016, p. 34), a proposta do PIBID “configura-se como um estágio mais autônomo e com perfil dinâmico”, possibilitando ao bolsista refletir sobre sua práxis, formando sua autonomia enquanto futuro professor, uma vez que no estágio obrigatório o licenciando é observado e avaliado na disciplina, carregando assim um teor mais rígido quanto a essa atuação. Deste modo, a flexibilização do PIBID possibilita que o bolsista tenha uma participação mais ativa e possa relacionar os momentos de formação teórica e prática, com o auxílio de supervisores e coordenadores, e fortalecer a formação da sua identidade enquanto profissional. Nesse viés, Feldmann afirma que:

As pessoas não nascem educadoras, se tornam educadoras, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72).

Através da proposta de formação inicial, o PIBID contribui para que os bolsistas tenham acesso à prática docente ainda durante a formação, e essa relação com o outro em sala de aula pode contribuir para a construção de sua identidade enquanto futuro docente,

¹ Essa lei modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação docente.

articulando a teoria com a prática. Segundo Tavares de Sá e Alves Neto (2016, p. 12): “A profissionalização da docência está intimamente relacionada à sua própria formação, tanto inicial quanto continuada, formação que vai se fazendo no próprio fazer pedagógico”, e que influencia significativamente para a atuação desses profissionais na educação.

Para complementar as discussões anteriores, discutiremos neste capítulo o processo de formação docente e as políticas públicas no âmbito dessa formação. Para isso, apresentamos um panorama histórico sobre o processo de formação docente, para assim entender como consideravam a função docente na educação. Após esse delineamento teórico, trataremos também sobre a regulamentação da formação docente no Brasil, sobre as funções da CAPES e, por fim, sobre a implantação do PIBID na UFBA.

2.1 Processo histórico da formação docente

A educação no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo, principalmente no que tange à formação docente. Ao desenvolver um apanhado teórico sobre o processo histórico da educação brasileira, uma das questões mais importantes a ser considerada é a figura do professor, que começou a ter enfoque na Idade Média, quando a educação era voltada à religião, em decorrência da influência da Igreja Católica nas práticas de ensino, uma vez que as instituições religiosas ditavam o que deveria ser ensinado, ou seja, buscavam catequizar através da educação. Depois de algumas reformas religiosas ocorridas no século XVI, começou-se a pensar na criação de universidades, em que, mesmo com a participação do estado, o poder ainda permanecia nas mãos da Igreja, depois foi se desvinculando ao longo do tempo.

Até o momento, não se tem conhecimento de registros que indiquem quando começou a prática docente no Brasil, todavia, com a chegada da coroa portuguesa, essa prática já se fazia presente, a exemplo de quando os portugueses buscavam artifícios para catequizar os indígenas (NÓVOA, 1995). Deste modo, não se pode dizer que a prática da educação ainda não existia no Brasil daquela época, uma vez que, nas tribos indígenas, já existiam formas de repassar os conhecimentos para as gerações futuras, com o intuito de manter os rituais.

Com base nas palavras de Gadotti (2006, p. 21): “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico”, assim, pode-se considerar que todo ato de instruir através do conhecimento é uma prática educativa, mesmo não partindo de um pensamento pedagógico. Gadotti (2006, p. 21) continua seu texto afirmando que “o pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de

sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”. Nesse sentido, a educação surge como uma maneira de formalizar a prática pedagógica.

Durante todo o percurso da prática da educação, alguns métodos pedagógicos foram criados, como por exemplo, o método de Lancaster, formulado nos últimos anos do século XVIII, no qual o professor escolhia os alunos que mais se destacavam, e esses deveriam observar o professor, para que pudessem imitá-lo posteriormente. Tal método não obteve sucesso, uma vez que apenas observar o professor não é suficiente para desenvolver uma prática de ensino eficaz, pois o acúmulo de conhecimentos não garante sua construção por parte dos educandos. Na experiência com a formação docente, é preciso que o educador entenda a importância de criar possibilidades para que o educando crie ou produza o conhecimento, pois o método de transferência não contribui para a produção do saber (FREIRE, 1996). Nesse viés, a educação exigida outrora não contribuía, de forma enfática, para as exigências de qualificação dos estudantes, uma vez que, segundo afirmam Maia e Hobold (2014, p. 5), “a formação de professores, visava à instrumentalização dos mestres com técnicas e métodos de ensino eficazes na transmissão dos conteúdos, pois os estudantes eram tidos como receptores das informações transmitidas pelos mestres/professores”. E assim, a educação era realizada através da transmissão/depósito de conhecimentos.

Ainda se tratando da história da educação no Brasil, é importante ressaltar que o quadro de professores, até o século XIX, era composto majoritariamente por homens, pois acreditavam que as mulheres não tinham “competências” para lidar com tal responsabilidade. No entanto, com o surgimento de indústrias e o aumento do capitalismo, os homens foram encaminhados também para novos tipos de trabalhos. Com isso, a mulher é inserida na profissão docente, principalmente para trabalhar com crianças do primário, associando a profissão às atividades impostas para as mulheres na sociedade, tais como: cuidar dos filhos, arrumar a casa, fazer comida, dentre outras inúmeras atribuições. O papel da mulher, enquanto professora, ainda carregava traços do patriarcado impregnados na sociedade. Sobre isso, é preciso ressaltar que, como afirma Tavares de Sá e Alves Neto (2016, p. 06), “as mulheres brasileiras tiveram papel fundamental na construção do ofício de ensinar.”

Durante muito tempo, a formação da profissão docente era realizada por escolas tidas como normais². Bertotti e Rietow (2013, p. 13796) afirmam que foi com a criação das escolas normais que a educação brasileira do século XIX concebeu as primeiras iniciativas no que tange à formação docente no País. Na visão dos autores, “estas instituições foram pioneiras

² A expressão “escolas normais” é utilizada por Bertotti e Rietow (2013) para referir-se às escolas que anteriormente ofereciam a formação docente, conhecida como magistério.

no que se refere à formação dos professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13796). A primeira experiência com a escola normal brasileira ocorreu na província do Rio de Janeiro, através da Lei nº 10, de 1835, como afirmam Bertotti e Rietow (2013). De acordo com Tanuri (2000, p. 62), “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”, considerando assim, segundo a autora “a implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). O processo histórico da formação de professores foi influenciado por diferentes ideários da educação brasileira, estando dividido em três fases:

O primeiro período corresponde à criação das escolas normais e a presença das concepções iluminista e positivista na educação, que se estende de 1890 a 1930. O segundo período é influenciado pelas ideias escolanovistas e vai até 1961. E finalmente, o terceiro período estende-se de 1961 até 2001, sob a influência da concepção pedagógica produtivista. (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13795).

Todo processo de formação docente no País foi influenciado por ideários e pensamentos diferentes, que cercavam cada época, desde a colonização até as reformas atuais. Corroborando com essas palavras, Gadotti (2006, p. 111) pontua que “o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado”, uma vez que a valorização da ciência começou a ganhar destaque. Com isso, para o autor, “o valor dado à ciência no progresso pedagógico justificaria maior atenção ao pensamento positivista” (GADOTTI, 2006, p. 111). Assim, esse autor (2006) considera que não se pode negar a contribuição do positivismo para o estudo científico da educação.

A revolução que ocorreu na década de 1930, resultante de um processo que vinha sendo desenvolvido desde o surgimento da Associação Brasileira de Educação, em 1924 (BERTOTTI; RIETOW, 2013), processo que contribuiu para a disseminação das ideias da escola nova. Assim, na visão desses autores (2013, p. 13798), “a revolução de 1930 alterou a ordem político-social e a estrutura educacional do país”. Diante dessa revolução, “a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, com a instituição de cursos superiores para este fim” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13798). Desta forma, os autores (2013) afirmam que ao realizar uma retrospectiva histórica em relação à educação, é possível perceber o aumento da importância conferida ao processo de formação de professores no decorrer dos anos. Eles também afirmam que “essa ênfase representa o papel prioritário que o preparo docente adequado assumiu na sociedade, configurando-se como um

dos pré-requisitos fundamentais a construção de um sistema educativo de qualidade” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13803). Colocam ainda que o olhar histórico é importante para se pensar em novas possibilidades de educação. Destarte, “em termos educacionais, isso significa compreender que os dilemas da educação emergiram a partir da relação não só de questionamentos e novos paradigmas da área, mas da sua relação com o modo de produção econômico” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 13804). Assim, entende-se que a educação também sofreu grande influência de processos econômicos ao longo dos anos.

Segundo o que aponta Tanuri (2000), foi a partir da segunda década do século XIX que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares, em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Assim, “com o mesmo objetivo de preparar para a escola normal, o curso complementar foi introduzido, com dois anos de duração” (TANURI, 2000, p. 70), criado inicialmente no Ceará, através da reforma realizada por Lourenço Filho, com o Decreto nº 474, de 2/1/1923, e na Bahia, com a reforma proposta por Anísio Teixeira, através da Lei nº 1.846, de 14/8/1925, conforme os dados apresentados por Tanuri (2000). A autora ainda acrescenta que “a fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino” (TANURI, 2000, p. 70). Nesse período, a preocupação em reformular o ensino brasileiro ganha uma proporção ainda maior.

A busca de melhorias para a formação docente, que durante muito tempo foi realizada pelas escolas normais, passou a ser realizada por institutos de ensino superior, específicos para esse fim, no entanto, algumas escolas normais não deixaram de existir.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. (TANURI, 2000, p. 73).

Nesse sentido, a criação dos institutos de educação serviu para centralizar o ensino e direcionar a formação de professores por meio das instituições de ensino superior. No entanto, naquela época, poucas eram as instituições de ensino superior no país, o que restringiu o acesso e a formação de profissionais, contribuindo, assim, para que a formação de professores continuasse a ser disseminada pelas escolas normais. Mais tarde, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), com

o intuito de contribuir com a inovação da educação no País e regulamentar os níveis de ensino. Porém, segundo Tanuri (2000, p. 78), a LDB “não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.” Em contrapartida, a autora considera que a LDB possibilitou a “equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais” (TANURI, 2000, p. 78).

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, a coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

De acordo com essa afirmação da autora, é possível perceber que após a década de 60, especificamente após 1964, as preocupações no âmbito educacional passaram a atingir um patamar diferente, tendo como foco aspectos internos ao ambiente escolar, bem como as práticas docentes adotadas, principalmente no que se refere à modernização dessas práticas, atreladas às novas tecnologias. Nesse período, as preocupações também estavam pautadas em construir uma escola mais eficaz e produtiva, visando a sua parte operacional de formar profissionais que contribuam com o desenvolvimento econômico do país. Diante disso, é possível perceber que durante muito tempo o principal objetivo da educação era o desenvolvimento econômico do País, deixando em segundo plano o desenvolvimento produtivo e intelectual do educando.

Com base no que afirma Tanuri (2000), a descaracterização profissional dessas escolas e o desperdício de recursos, tendo em vista o desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério, tornou-se uma das principais preocupações do período no âmbito da escola normal, além disso, começaram a preocupar-se também com a falta de preparo adequado do professor, uma vez que as escolas normais não contavam com Metodologias e Práticas de Ensino Primário nos currículos. Desta forma, a autora ressalta a insuficiência desses modelos de formação na profissão docente. Além disso, a pesquisadora também aponta que as condições de formação do professor, em âmbito nacional, a queda nas matrículas da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e o descontentamento

relativamente à desvalorização da profissão, “levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação” (TANURI, 2000, p. 82), propiciando iniciativas a fim de propor medidas para reverter o quadro da educação instalado no Brasil naquele período.

Nos anos 1970, foi criada a Lei nº 5.692/71, que dispõe sobre a criação do ensino de 1º e 2º graus, conforme apontado no art. 1º do Capítulo I dessa lei: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971, [n. p]). Com a criação dessa lei, surgiu também a necessidade de formação dos profissionais da educação para atender à diversificação das áreas, tais como Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia. Em decorrência disso, a precariedade na formação desses profissionais manifestou-se, e assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria, em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), na tentativa de fortalecer a formação de professores e prepará-los para o ensino de 2º grau. Segundo Tanuri (2000, p. 82): “O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores.” Além disso, a autora relata que “projetos complementares e paralelos ao CEFAM, com o objetivo de dar continuidade às suas ações e fortalecê-las, foram iniciados pelo MEC, mas não tiveram continuidade” (TANURI, 2000, p. 83). Além disso, afirma que:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis. (TANURI, 2000, p. 85).

Com isso, é possível perceber que os problemas relacionados à formação de professores acompanham a educação há muito tempo, principalmente no que diz respeito à ausência de ações governamentais, visto que, por mais que alguns projetos tenham sido criados e instalados, em alguns casos eles não tiveram continuidade. Nesse sentido, conforme observado por Bertotti e Rietow (2013, p. 13804): “As modificações realizadas no processo de formação de professores corroboraram para a manutenção do status quo, a reprodução dos padrões de relações socioeconômicas estabelecidas, o que culminou com o desprestígio que

enfrenta a carreira na atualidade.” Além disso, a categoria também enfrenta baixo investimento na qualidade da educação, bem como a baixa remuneração da carreira docente, que também contribuiu para a desvalorização social da profissão, e, como consequência, aumenta o desestímulo de ingressar na profissão docente.

Uma das medidas tomadas para melhorar o sistema de ensino brasileiro foi a criação da LDB, já citada anteriormente, que estabelece os princípios e fins da educação nacional. Vale lembrar que a LDB sofreu várias reformas ao longo de sua existência, até chegar a sua dimensão atual.

Na história da Educação no Brasil, essa nem sempre foi direito de todos. O ensino público gratuito, laico e obrigatório começou a ser defendido em 1932 através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, porém a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi promulgada em 1961 (Lei n. 4.024/61), passando por várias reformas até chegar ao que é hoje (Lei 9394/96), na qual a educação é direito de todos, mas que necessita de mudanças para que ocorra (*sic*) a democratização do ensino, iniciada nos anos de 1980. (MAIA; HOBOLD, 2014, p. 5).

De acordo com as autoras, a criação da LDB possibilitou mudanças na educação, principalmente no que tange à democratização do ensino, de forma que todos passaram a ter acesso, uma vez que, na história da educação brasileira, esse direito foi negado durante muito tempo. Na década de 1980,

houve uma mudança de concepção educacional, e passou a ser considerado o desenvolvimento político dos estudantes por parte dos professores. Assim, o papel do professor, nas diferentes modalidades de ensino, deveria ser o de emancipar socialmente e politicamente os estudantes. (MAIA; HOBOLD, 2014, p. 5).

Desta forma, a educação passou a tomar uma dimensão que vai além dos propósitos mecanicistas de transmissão de conteúdo, como acontecia outrora.

A promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) ocasionou uma polêmica em relação ao nível de formação, se médio ou superior. Com isso, elevou-se a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, passando a estabelecer-se em universidades e em institutos superiores de educação. Tanuri (2000, p. 85) afirma que a LDB “veio encontrar o quadro acima delineado no âmbito da formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública”. Assim, a LDB surgiu como uma maneira de reformular o ensino, principalmente no que tange à

formação de nível médio, e, principalmente, no que se refere à educação pública brasileira, partindo de sua base, a formação de profissionais da educação.

A LDB de 1996 continua vigente até os dias atuais, no entanto, passou por algumas alterações e acréscimos³ ao longo dos anos, como o Decreto nº 3.860, em 2001; a Lei nº 10.870, de 2004; a Adin 3324-7, de 2005; e a Lei nº 12.061, de 2009. Em relação à formação de profissionais da educação, o art. 62. da LDB 9.394/96, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, [n. p]).

Diante do exposto, a formação de docentes passou a ser realizada através de nível superior, em cursos de licenciaturas, a partir do vigor desta Lei, diferente do que acontecia anteriormente, quando a formação docente poderia ser realizada, principalmente, por escolas normais, com a integração do magistério no ensino de nível médio.

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação. (TANURI, 2000, p. 85).

De acordo com Tanuri (2000), a LDB descreve a educação de nível médio como formação mínima, ou mesmo educação básica, podendo dar continuidade, principalmente através do ensino de nível superior, objetivando, dessa forma, a inserção do educando no mercado de trabalho. Diante das transformações da educação ao longo de sua história, o processo de formação docente vinha sendo discutido em vários âmbitos, porém, até a criação da LDB, não existia nenhum dado concreto sobre a garantia da formação eficaz desses profissionais da educação. Assim, essa discussão foi ganhando importância com o passar dos anos, uma vez que os métodos e técnicas de ensino utilizados outrora não estavam mais surtindo efeito, com isso, foi preciso repensar novas metodologias que contemplassem a formação efetiva de professores.

O processo de formação docente não é recente, e, até o momento, tem sido o motivo de discussão constante por profissionais da educação, na busca de uma prática pedagógica

³ Vale ressaltar que, neste estudo, estamos destacando apenas as alterações relativas à formação docente, mas há outras alterações na LDB (1996), como a Lei nº 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira.

mais eficaz, que contemple o mundo atual. Diante da história da educação, pode-se depreender que a formação da profissão docente não foi algo organizado de forma democrática, pois desde a Idade Média, a prática educativa foi utilizada para contemplar um grupo de pessoas da sociedade. Todavia, alguns problemas que acarretavam a formação docente continuam vigentes na sociedade e assombram muitos profissionais da área, problemas esses que se caracterizam com a desvalorização da profissão docente, baixos salários e, em muitos casos, pouca carga horária para o professor dedicar-se ao planejamento, excesso de aulas, turmas superlotadas, dentre outros.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais da formação dos professores, para que eles possam adequar a educação aos anseios da globalização, das novas tecnologias, que alcançam principalmente os jovens. Isso se torna, muitas vezes, um desafio para alguns professores que não estão acostumados com os avanços tecnológicos. Desta forma, a formação docente inicial e continuada caracteriza-se como imprescindível para o avanço da educação e para o estímulo ao ingresso na profissão. Para alguns autores, como Tavares de Sá e Alves Neto (2016), o despreparo de professores ainda se faz presente nos dias atuais, pois:

Até hoje há no Brasil professores sem qualquer preparo, sem instruções adequadas e sem formação superior ensinando nas escolas. O resultado direto disso, numa forma simples de dizer, é que “se ensina o que não se sabe”; e o indireto, é que situações como essa contribuem para a falta de identidade profissional do professor. (SÁ; ALVES NETO, 2016, p. 5).

Muitos são os fatores que implicam a prática pedagógica, como apontados pelos autores anteriormente, no entanto, eles reforçam que, mesmo em meio a esse cenário desestimulante, “ser professor é encantar e reencantar pessoas, é despertar inteligências, é provocar sinapses, é modificar pensamentos e estruturas sociais; é viver o presente construindo efetivamente o amanhã” (SÁ; ALVES NETO, 2016, p. 8), contribuindo diretamente com “a evolução e com o desenvolvimento da sociedade” (SÁ; ALVES NETO, 2016, p. 8). Diante desses aparatos que rodeiam a educação, dos seus lados doces e amargos, a formação docente torna-se cada vez mais importante para a prática educativa, principalmente durante o percurso da licenciatura, como é o caso da formação inicial.

Diante da importância da formação docente para a educação, o art. 62 da LDB 9.394/96 dispõe sobre esse assunto para todo o território nacional, como consta no 1º parágrafo: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos

profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, [n. p]). Assim, de acordo com esse artigo, a formação docente consiste na capacitação de professores para atuarem na educação, principalmente no que se refere à educação básica, como apresentada na referida Lei. Sobre a formação continuada, o 2º parágrafo, do art. 62, informa que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. Diante de todo o processo histórico pelo qual passou a educação, uma das preocupações foi utilizar as novas tecnologias a favor do processo educativo, assim, surge a necessidade da formação continuada, no intuito de inserir novas metodologias, que favoreçam o processo de aprendizagem.

No 3º parágrafo, do art. 62, a LDB 9.394/96 também apresenta a formação inicial como parte do processo de formação docente, em que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” O referido artigo da LDB também acrescenta que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação docente dos profissionais da educação. Sobre a formação inicial, o 5º parágrafo, do art. 62 da LDB esclarece que:

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

Para possibilitar a formação de profissionais da educação, esse parágrafo foi inserido no texto da LDB, através da Lei nº 12.796, de 2013. Essa formação inicial, a qual se refere a LDB, possibilita que estudantes dos cursos de licenciaturas tenham contato com a docência, enquanto ainda estão cursando a graduação, contribuindo para que esses estudantes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas. Para prosseguir, nos debruçaremos sobre o processo de implantação da formação docente no País, bem como as medidas tomadas na busca de melhorias para a educação brasileira.

2.2 Regulamentação da formação docente no Brasil

Com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria na qualidade da educação no Brasil, entrou em vigor a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece e aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Tal plano estava em discussão

desde 1936, porém, teve sua primeira versão apenas em 1962, com a vigência da LDB nº 4.024, de 1961, entretanto, só conseguiu ser instituído de forma mais eficaz em 2001, com a instauração do plano, através de uma lei específica. O PNE propõe metas e ações para serem seguidas durante um período de 10 anos, com o intuito de melhorar a educação no Brasil. Assim, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios foram obrigados a elaborar seus planos decenais de acordo com o plano base estabelecido por esta lei.

O PNE aponta como objetivos e prioridades “a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público [...]” (BRASIL, 2001, [n. p.]). Além disso, o PNE institui algumas providências para o Magistério da Educação Básica, bem como a formação dos professores e a valorização do magistério. Assim, o item IV do PNE acrescenta:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001, [n. p.]).

De acordo com a legislação que inclui o PNE como um plano educacional obrigatório para todo o território nacional, a melhoria da educação passa por vários âmbitos para que possa ser alcançada. No entanto, partindo da análise dos textos dos bolsistas, mesmo que essas discussões teóricas existentes na legislação sejam repletas de boas intenções, elas não acontecem, na prática, como é desenhado pela teoria. Esse fato pode ser observado na fala do Bolsista 5, em um dos momentos com a pesquisadora, quando ele afirma que as ações do PIBID são fundamentadas em observações da prática do professor, e não do bolsista de ID em prática, além disso, ele acredita não ter adquirido experiência docente suficiente para administrar uma sala de aula. Na Lei nº 10.172/2001, alguns itens são elencados para atingir os objetivos tão custosos para a educação, um deles pautando-se na valorização do magistério. Para isso, a citação anterior apresenta três condições que fazem parte de uma política global para a melhoria na prática de ensino, sendo a primeira a formação profissional inicial, ou seja, o primeiro contato que os estudantes de licenciaturas têm com o magistério, e que implicará significativamente na sua atuação profissional posteriormente. A segunda reflete sobre as condições de trabalho, salário e carreira do profissional da educação, que por

muitas vezes torna-se desestimulante, se comparada com outras profissões, e a terceira inclui a formação continuada para possibilitar atualizações contínuas aos profissionais acerca da educação. Ainda no diagnóstico do item IV do PNE, o mesmo acrescenta que:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. (BRASIL, 2001, [n.p.]).

Diante do exposto, o PNE surge com uma proposta de valorizar a profissão docente, partindo principalmente da formação desses profissionais, uma vez que, segundo o PNE, práticas antes adotadas na formação e qualificação dos profissionais da educação têm sido pouco eficazes para tal, assim, o plano estabelece metas com prazos determinados para que sejam atingidas, visando a melhoria na educação, principalmente da rede pública de ensino. Essa qualificação dos profissionais da educação é algo que deve ser problematizado, como exemplo disso, podemos citar a carga horária de trabalho do profissional, que não contempla sua qualificação, na prática, como é exposto teoricamente pela lei. Um profissional que trabalha 40 horas semanais na educação básica, por exemplo, dificilmente conseguirá fazer especialização, mestrado ou doutorado, justamente por conta do excesso de trabalho, que sobrecarrega o profissional e impossibilita-o de qualificar-se. A supervisora do PIBID que acompanhou este trabalho, por exemplo, tem uma carga horária de 40h semanais, que se torna ainda maior se considerarmos a preparação e o planejamento para as aulas, além das atividades mais burocráticas pertinentes ao fazer docente. Esses fatos dificultam a continuidade da formação e qualificação desse profissional.

Nas diretrizes do item IV, o PNE apresenta a qualificação do pessoal docente como um dos maiores desafios desse plano, e, para isso, “a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País [...]” (BRASIL, 2001, [n. p.]). Assim, é discutido no plano que:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos

termos do artigo 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. (BRASIL, 2001, [n.p.]).

Desta forma, o PNE responsabiliza as instituições de ensino superior para a formação inicial dos profissionais da educação, como discute a LDB, acreditando que as funções da pesquisa, do ensino e da extensão, juntas, contribuem para formar profissionais capacitados com a responsabilidade social. Além disso, o plano aponta para a importância da relação entre a teoria e a prática, para que através da formação docente nas instituições de ensino superior, os licenciandos possam ter acesso à teoria e relacioná-la com a prática, além de contribuir com pesquisas na busca de metodologias e práticas pedagógicas eficazes para o ensino. Nessa questão, é importante destacar que o PIBID não alcança todos os estudantes de licenciaturas, pois cada subprojeto conta com um número limitado de bolsistas de iniciação à docência. Além disso, algumas licenciaturas não são contempladas com o PIBID, desta forma, não há a possibilidade de todos os estudantes aplicarem na prática o que aprendem, porque não há bolsas para todos. Outro ponto a ser questionado é sobre o estágio supervisionado obrigatório para todos os estudantes de licenciatura, pois ele não oferece uma prática como o PIBID, a começar por sua carga horária e o tempo de permanência do estudante na escola, que é inferior ao do PIBID.

A estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi modificada pela publicação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que insere como responsabilidade da fundação o fomento na formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Posteriormente, em 2009, foi instituído o Decreto Presidencial que aplica a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob o nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse decreto disciplina a atuação da CAPES em fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. De acordo com o art. 10 desse decreto: “A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009, [n. p.]). De acordo com o 1º parágrafo, do art. 10, os programas de iniciação à docência devem prever “I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública” (BRASIL, 2009, [n. p.]), contando apenas com a participação de uma pequena parcela dos licenciandos, uma vez que é limitado o número de bolsistas por

subprojeto. Em 2019, quando esta pesquisa começou a ser desenvolvida, apenas 26 estudantes foram contemplados com a bolsa do PIBID no subprojeto de Letras Língua Portuguesa da UFBA. Os programas de iniciação à docência buscam aproximar o número limitado de bolsistas à realidade da escola, especialmente no que diz respeito às atividades de ensino-aprendizagem, além de articular a relação entre a universidade e a escola.

Em 2010, foi elaborado o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro, com o intuito de aprimorar o exposto no Decreto nº 6.755/2009. O Decreto nº 7.415/2010 acrescenta a disposição sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. No entanto, esses dois decretos foram revogados pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que apresenta, no Capítulo I, os princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispondo, no art. 2º que:

Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais; II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais; III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras; IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissional [...]. (BRASIL, 2016, [n.p]).

A citação anterior apresenta os princípios da formação dos profissionais da educação, objetivando o compromisso social para reduzir as desigualdades educacionais e sociais, e buscar a qualidade da educação através dos cursos de formação inicial e continuada. O art. 3º também acrescenta que “são objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa [...]” (BRASIL, 2016, [n. p]).

Nos documentos oficiais, a formação docente inicial tem sido considerada uma das principais medidas para melhorar a qualidade de ensino no País. Desta forma, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, prevê, no seu art. 11, que o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, planos estratégicos para formação de profissionais da educação, como é o caso do exposto no inciso: “VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica” (BRASIL, 2016, [n. p]). Nesse viés, consta no art. 12 que “o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] II - Iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados [...]” (BRASIL, 2016, [n. p]). Na legislação não fica explícito o que seria esse “apoio acadêmico” aos licenciandos e licenciados. Nesse caso, mais uma vez o texto em teoria aparece muito bonito e viável, porém na prática, não há um plano específico e detalhado de como seria esse apoio aos estudantes de licenciaturas, em muitos casos não há recursos para isso.

Para suprir as demandas nas formações docentes, o art. 16 acrescenta que a CAPES “fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016, [n. p]). Diante das responsabilidades atribuídas à CAPES para incentivar a formação docente no País, abordaremos na próxima seção o seu processo de institucionalização no Brasil e sua atuação nessa empreitada.

2.3 O papel da CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior “suruiu a partir de uma campanha nacional cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). Assim, foi instituída uma Comissão com representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas, através do Decreto nº 29.741, publicado em 11 de julho de 1951. Mas iniciou seus trabalhos, oficialmente, em 1952, quando começou a avaliar os pedidos de auxílios e bolsas para o aperfeiçoamento de nível superior. Desta forma, “a campanha, que ficaria conhecida como CAPES, deveria garantir a existência de pessoal especializado ‘em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados’, em prol do desenvolvimento do país” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]).

Segundo os dados disponibilizados no *site*, em 1961 a CAPES passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República; e em 1964, passou novamente para a

administração do Ministério da Educação e Cultura, onde saiu da condição de Campanha para se tornar Coordenação. Em 1974, o Decreto de nº 74.299/74 altera a estrutura da CAPES, transformando-a em órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira. A CAPES propunha coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do ensino superior, através do Programa de Acompanhamento e Avaliação, que “além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). Entretanto, em 15 de março de 1990, através da Medida Provisória de nº 150, a CAPES foi extinta. Nessa época, “uma intensa mobilização foi organizada nas universidades e alcançou as opiniões pública, acadêmica e científica” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]), com o intuito de reverter a Medida Provisória e incentivar o funcionamento da CAPES. Assim, a medida foi revertida, e em 12 de abril de 1990, a CAPES foi recriada pela Lei nº 8.028/90, com o apoio do Ministério da Educação.

Em 1992, com a autorização da Lei nº 8.405/92, de 9 de janeiro, a CAPES foi instituída como fundação pública, garantindo assim, uma maior estabilidade para a instituição. Conforme considera o art. 1º dessa lei, o Poder Executivo está “autorizado a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado” (BRASIL, 1992, [n. p.]). Assim, a lei apresenta as finalidades da CAPES, afirmando, no 2º parágrafo do art. 2º, que:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012) I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007) II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007). (BRASIL, 1992, [n.p]).

Deste modo, a formação de professores foi acrescentada como finalidade da CAPES, conforme já mencionado anteriormente. Posteriormente, foi publicada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com o intuito de modificar as competências e a estrutura organizacional da CAPES e autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os programas de

formação de professores instituídos no âmbito da CAPES. Assim, seu art. 2º acrescenta que “a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, [n. p]). Desta forma, para garantir a qualidade da educação, conforme as metas estabelecidas pelo PNE, o MEC contará com o suporte da CAPES, que realizará a criação de programas e projetos para atingir a qualidade da educação e o desenvolvimento da formação de professores.

Em 2007, a CAPES foi contemplada com novos desafios, os quais lhe confere a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, citada anteriormente, em que, “além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). Essa nova atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Para atender a essa demanda, a CAPES criou duas novas diretorias, a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED), para atuarem na formação docente, através de cursos gratuitos de licenciaturas, adequando a educação pública ao que propunha a LDB.

A CAPES desempenha um papel fundamental na qualificação e concretização da pós-graduação, no âmbito dos cursos *stricto sensu* em todo o País. Em 2007, seu papel tornou-se ainda maior, com o compromisso de atuar também na formação de professores da educação básica. De acordo com a missão da CAPES (2008-2020), suas ações estão pautadas na avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; no acesso e na divulgação da produção científica; nos investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no País e no exterior; na promoção da cooperação científica internacional; na indução e no fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica, nos formatos presencial e a distância. Assim, diante da missão estabelecida pela instituição da CAPES, além de visar ao aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão, também possui a missão de fomentar a formação de professores. Para isso, a fundação criou alguns projetos para que pudessem efetivar suas ações. Dentre estes programas que buscam fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação encontra-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, objeto de estudo desta pesquisa, sobre o qual nos debruçaremos a seguir.

2.4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID foi proposto em 2007, com o intuito de atender à Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, no que tange à formação de professores da educação básica, bem como ao exposto no 5º parágrafo, do art. 62 da LDB nº 9.394/1996. O programa é resultado de uma proposta da CAPES para incentivar as instituições de ensino superior a promoverem a inserção de estudantes de licenciaturas em formação inicial na docência, além de contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. O PIBID possibilita que estudantes de licenciaturas possam ter contato direto com a prática docente, de modo que essa possa prepará-los para a futura profissão, através da parceria das instituições de ensino superior com as escolas da rede pública de ensino. A partir do Edital nº 7/2018 a CAPES estabeleceu como requisito de participação que o estudante deve estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura, limitando assim o acesso de estudantes ao programa.

A proposta do PIBID surgiu a partir da lei de reformulação da CAPES, que recebeu em 2007 a atribuição de fomentar e induzir a formação inicial e continuada de docentes da educação básica, além de estimular a valorização do magistério. Assim, o PIBID foi criado com o intuito de atender a essas demandas, além disso:

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. (CAPES, 2008-2020, [n.p.]).

O PIBID foi instituído a partir da necessidade de criar políticas públicas que visem a formação de professores, já designada na LDB nº 9.394/1996, através de sua reformulação com a inclusão da Lei nº 12.796/2013 e com a implantação da Lei nº 11.502/2007, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. O programa foi proposto em 2007, no entanto, foi regulamentado somente em 2010, através do Decreto nº 7.219/2010 e da portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, do Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que constitui o PIBID no âmbito da CAPES.

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o art. 1º dispõe que o PIBID será executado no âmbito da CAPES, e que terá como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, [n.

p])). Para seu funcionamento, o programa conta com o apoio de bolsistas estudantes de licenciatura, coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e o projeto institucional. Conforme o art. 2º do decreto, são considerados bolsistas os estudantes que estiverem “regularmente matriculados em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID” (BRASIL, 2010, [n. p]).

Segundo a CAPES, “o estudante de licenciatura é a principal figura do PIBID, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). Assim, para ingressar no programa o bolsista precisa dedicar, no mínimo, oito horas semanais para as atividades do projeto, além de elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados de seu trabalho nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição de ensino superior. Com base nos pressupostos estabelecidos pela CAPES, o bolsista de ID não pode assumir as funções de um professor da escola, nem mesmo realizar atividades administrativas, tanto na escola quanto no projeto, uma vez que o principal objetivo com a realização das atividades é fornecer aos estudantes uma formação que possibilite um contato direto com a prática, com o auxílio do professor supervisor.

A função de coordenador institucional é exercida por um “professor da instituição de educação superior responsável, perante a CAPES, por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade” (BRASIL, 2010, [n. p]), além de dialogar com a rede pública de ensino, selecionar coordenadores de área e prestar contas regularmente à CAPES. Ao coordenador de área, sendo esse professor da instituição de educação superior, compete as seguintes atividades, segundo o inciso III do art. 2º:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. (BRASIL, 2010, [n.p]).

Além disso, para a CAPES, o coordenador de área é o gestor de um subprojeto, sendo assim, compete-lhe acompanhar as atividades previstas no subprojeto, dialogar com a rede pública de ensino, organizar comissão para seleção dos supervisores e dos bolsistas de ID, bem como apresentar relatórios periódicos ao coordenador institucional sobre a situação do subprojeto.

O professor supervisor, de acordo com o inciso IV do art. 2º, é uma função a ser assumida por “docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010). O supervisor deve informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto, bem como orientar, viabilizar e acompanhar as atividades dos bolsistas de ID na escola.

O PIBID sustenta diversos projetos institucionais, que fomentam a iniciação à docência, organizados por área. Conforme descreve o inciso V do art. 2º, o projeto deve ser:

[...] submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010, [n. p]).

O projeto institucional é realizado por área, sendo avaliado pela CAPES, mediante edital, e executado pelos coordenadores, supervisores e bolsistas. A execução dos projetos contribuirá para alcançar os objetivos propostos pelo PIBID, conforme apontados pelo art. 3º do decreto citado:

São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos 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-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, [n.p]).

Os objetivos do PIBID pautam-se na formação docente, na qualificação da formação e, conseqüentemente, da educação brasileira, segundo os pressupostos da Lei nº 11.502, de 2007. Mesmo que esses objetivos busquem sanar alguns problemas que a educação brasileira tem enfrentado, o programa não contempla todas as escolas brasileiras e nem todos os estudantes de licenciaturas. A inserção dos bolsistas de iniciação à docência nos ambientes escolares, de acordo com os pressupostos do programa, visa contribuir para que esses estudantes, participantes do programa, possam refletir sobre a prática docente, bem como

criar estratégias para superar os problemas do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante destacar que o programa não alcança a todos os estudantes de licenciaturas, pois apenas uma pequena parcela de estudantes é inserida no programa, principalmente devido aos limites de recursos disponibilizados para essa ação.

A criação do PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial, visando contribuir com a articulação entre a teoria e a prática, necessária para a formação docente, e incentivar as escolas públicas e os professores da educação básica a participarem de forma mais ativa, tanto na formação dos futuros professores quanto na busca por melhorias para a qualidade do ensino. Na prática, o programa não alcança todos os estudantes de licenciaturas, como já ressaltamos, nem todos os professores da educação básica, o que compromete o alcance dos objetivos do programa, como é relatado teoricamente em sua legislação. Desse modo, como elevar a qualidade da formação docente e da educação, sem incluir todos os profissionais nesse processo?

Para realizar as ações propostas no programa, a CAPES concede quatro modalidades de bolsas aos participantes do projeto institucional, que são pagas diretamente pela CAPES, através de crédito bancário. As bolsas destinam-se à iniciação a docência, ao professor supervisor, ao coordenador de área e ao coordenador institucional. De acordo com o art. 4º, o programa:

[...] cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades. (BRASIL, 2010, [n. p]).

Desta forma, os projetos são aprovados conforme o orçamento consignado pela CAPES, uma vez que o Poder Executivo compatibiliza a quantidade de projetos a serem aprovados de acordo com as dotações orçamentárias disponíveis.

No que tange à participação das instituições de educação superior, o art. 5º acrescenta que poderão participar do PIBID aquelas instituições que possuam cursos de licenciaturas legalmente constituídos, desde que sua sede e administração seja no Brasil, além de participarem de programas estratégicos de valorização do magistério, de acordo com o MEC, e que “mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação” (BRASIL, 2010, [n. p]). Todos os componentes que integram o programa, desde as instituições de ensino superior, projetos, coordenadores, supervisores e bolsistas, passam por seleção, mediante os dispostos

em edital pela CAPES. Assim, a CAPES é a principal responsável por estabelecer e deliberar essas seleções, bem como a responsável pela coordenação da implantação do PIBID, seu acompanhamento, supervisão e avaliação.

De acordo com o disposto pela CAPES, as instituições de ensino superior interessadas em participar do PIBID devem submeter seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleções publicados. Desta forma, “os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). Assim, os subprojetos são formados por núcleos de bolsistas definidos conforme o componente curricular da educação básica em que os estudantes são formados.

Acerca da composição dos núcleos de iniciação à docência, os dois últimos editais da CAPES propõem a inserção de estudantes sem bolsas no programa, como bolsistas voluntários. Segundo o item 5.3 do Edital da CAPES 07/2018: “Serão disponibilizadas 24 cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). O Edital CAPES 02/2020 também traz a seguinte afirmação no item 3.3.5: “Núcleo de iniciação à docência: grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores, 24 discentes bolsistas e até 6 discentes voluntários” (CAPES, 2008-2020, [n. p.]). A presença de tais afirmações nesses editais é preocupante, principalmente por se tratar de um programa que fomenta e incentiva a formação docente. Além disso, os valores das bolsas estão defasados, pois continuam os mesmos desde 2010, no início do programa, sendo R\$ 400,00 para os discentes, R\$ 1.500,00 para coordenador institucional, R\$ 1.400,00 para coordenador de área e R\$ 765,00 para professor supervisor. Esse incentivo na inserção de bolsistas sem remuneração só reforça a inviabilidade prática da teoria utópica acerca dessa formação docente, pois, nas atividades práticas, diferentes do que constam nas legislações, os recursos distribuídos para a educação ainda são insuficientes para suprir as demandas necessárias.

As chamadas para participar do PIBID são organizadas por editais, publicados pela CAPES para selecionar os projetos que farão parte do programa em cada edição. Nesse processo, as instituições de ensino superior que atenderem às exigências do programa poderão encaminhar suas propostas de iniciação à docência, através do projeto institucional que será analisado e avaliado pela comissão específica da CAPES para esse fim. Deste modo, a cada edital a CAPES publica os requisitos mínimos para participação no programa, bem como os procedimentos a serem adotados na seleção dos projetos, contendo tanto as atribuições das instituições de ensino superior quanto dos integrantes que compõem o projeto.

A seleção dos bolsistas é promovida pelas instituições de ensino superior aprovadas pela CAPES, que também selecionam as unidades escolares onde serão desenvolvidas as ações do PIBID, de acordo com as escolas da educação básica que são habilitadas pelas redes de ensino. Além disso, vale ressaltar que o projeto elaborado pela instituição de ensino superior deve, de acordo com o inciso VI do parágrafo 2º do art. 5º, conter o perfil das escolas em que as atividades serão desenvolvidas, para isso, será utilizado como critério escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEB) abaixo da média da região ou estado, bem como as experiências de ensino-aprendizagem bem-sucedidas, permitindo, assim, que os bolsistas compreendam e atuem em diferentes realidades.

O Decreto nº 7.219/2010 também discorre sobre as atividades a serem desenvolvidas nas instituições de ensino superior, cujos projetos institucionais tenham sido aprovados. As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, contando com a participação dos bolsistas, coordenadores e supervisores. Esses seminários visam “apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição” (BRASIL, 2010, [n. p]). É fato que essas atividades contribuem para analisar o andamento do projeto e a atuação de cada integrante, através das discussões e socializações das práticas realizadas, porém, muitas são as dificuldades encontradas no caminho para realizar essas atividades, ocasionadas por momentos de crises e/ou diversos problemas, que geralmente são discutidos em reuniões complexas com os integrantes da equipe.

A CAPES orienta que o coordenador institucional mantenha contato com os coordenadores de áreas, a fim de manter-se informado acerca dos avanços e dificuldades dos subprojetos. Além disso, os coordenadores e supervisores devem acompanhar e avaliar os bolsistas em suas atividades, tanto no planejamento quanto na execução das ações propostas, visando seguir as orientações do projeto institucional da área.

De acordo com o que acrescenta o art. 6º, “o PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo” (BRASIL, 2010, [n. p]), assim, a atuação dos bolsistas de ID terá como público-alvo os níveis dispostos no artigo descrito anteriormente. As áreas de conhecimento e os níveis de ensino que o PIBID deve abranger serão definidos pela CAPES, de acordo com as necessidades educacionais encontradas em cada situação. A execução do PIBID deve ser realizada, segundo o art. 7º, “exclusivamente em escolas de

educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional” (BRASIL, 2010, [n. p]). Com isso, o programa visa atender às mais diversas realidades possíveis, além de contribuir exclusivamente para as escolas públicas do País, ainda que em sua realidade prática não alcance todas as escolas públicas brasileiras.

O processo de regulamentação do programa passou por vários documentos ao longo de sua existência. A Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, dispõe sobre as atribuições do PIBID no âmbito da CAPES, enfatizando a busca do programa em incentivar e apoiar os estudantes que optaram pela carreira docente, além de promover a integração entre educação superior e a educação básica, e destacar a centralidade das escolas públicas e dos professores da educação básica no processo formativo dos estudantes de licenciaturas. A Portaria nº 72/2010 também apresenta as disciplinas prioritárias para fomento do programa, no entanto, com o funcionamento das atividades ao longo dos anos, a CAPES passou a considerar os componentes curriculares que se fizessem necessários no contexto escolar na região, assim, as disciplinas a serem contempladas seriam analisadas pelas instituições de ensino superior, que discorreriam sobre a sua necessidade no projeto institucional.

Por meio da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, foi aprovado o Regulamento Institucional do PIBID, com o intuito de aperfeiçoar e atualizar as normas referentes ao programa. De acordo com o regulamento, o PIBID ampara-se legalmente na Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 12.796/2013 e no Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o referido programa. Conforme aponta o art. 6º desta portaria, para compor o PIBID, o projeto de cada instituição “deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência” (CAPES, 2013a, [n. p]). Essas dimensões baseiam-se em diferentes espaços formativos para estudo do contexto educacional como um todo, desde o planejamento pedagógico até as ações desenvolvidas em sala de aula, laboratórios, espaços recreativos e demais ambientes que poderão interferir e contribuir na formação docente. Além disso, o 2º parágrafo do art. 9º desta portaria aponta que “cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada campus/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto” (CAPES, 2013a, [n. p]).

O art. 21 da Portaria nº 96/2013 informa que a CAPES ficará responsável por realizar chamada pública para seleção de novos projetos para compor o PIBID, bem como elaborar diretrizes e normas para o funcionamento das ações, viabilizar os recursos financeiros destinados ao programa, além de acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto. Em relação às instituições de ensino superior, o art. 22 dispõe que essas devem oferecer

condições mínimas para a realização do projeto, nomear os coordenadores, subsidiar o processo de seleção dos bolsistas, elaborar a chamada pública para a seleção através de editais, acompanhar e avaliar todas as etapas do projeto, além de outras atribuições. O regulamento aprovado nessa portaria também atribui os requisitos para os bolsistas em todas as modalidades, assim, a CAPES realizará a verificação dos dados para a concessão das bolsas. Além disso, a portaria também prevê os deveres dos bolsistas.

O art. 60 da Portaria nº 96/2013 atribui às instituições de ensino superior contempladas com o programa, a elaboração de um Regimento Interno contendo as atribuições do PIBID nas instituições que serão acompanhadas pela CAPES. Assim, o art. 65 dispõe que “o desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento” (CAPES, 2013a, [n. p]). Esses relatórios serão realizados e encaminhados à CAPES em duas modalidades: parcial, durante a execução das atividades, sendo enviado a cada ano, após o início do projeto; e no final, a ser enviado com até sessenta dias após o encerramento do projeto.

Em 2018, foi sancionada outra portaria que dispõe sobre a regulamentação do PIBID, a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que acrescenta outro programa de formação docente, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), limitando ainda mais os recursos do PIBID, ao dividir com o PRP. Essa portaria dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração dos dois programas de formação docente que, conforme aponta o art. 2º, o Programa de Residência Pedagógica e o PIBID serão desenvolvidos em regime de colaboração entre a CAPES, os estados e os municípios, e entre as instituições de ensino superior que forem selecionadas pelos editais dos programas. Enquanto o PIBID atende à iniciação a docência de discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura, a Residência Pedagógica é destinada aos estudantes de licenciaturas que tenham cursado no mínimo 50% do curso, ou que estejam cursando a partir do 5º período. Assim como o PIBID, o PRP também conta com bolsas para os discentes residentes, coordenador institucional, docente orientador, que orientará o estágio dos residentes e preceptor, sendo esse último o professor da escola de educação básica que acompanhará as atividades dos residentes.

A Portaria CAPES nº 175, de 7 de agosto de 2018, foi aprovada para alterar o Anexo I da Portaria nº 45/2018, que regulamenta as bolsas do PRP e do PIBID. Assim, a CAPES informa sobre as modalidades das bolsas, conforme art. 3º:

Art. 3º As modalidades de bolsa de que tratam os arts 4º e 5º serão concedidas aos participantes dos projetos institucionais selecionados nos editais dos Programas. §1º O quantitativo máximo de cotas de bolsa será definido no edital ou normativos específicos, de acordo com a disponibilidade orçamentária de cada Programa. § 2º A Capes informará por meio de ofício o prazo máximo para início das atividades do projeto institucional. O descumprimento do prazo enseja o cancelamento parcial ou integral do projeto. § 3º Os projetos institucionais serão compostos por subprojetos, que deverão conter núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas. § 4º Durante execução do Projeto, os núcleos que, por qualquer motivo, apresentarem número de licenciando menor que 24, deverão informar à Capes, para avaliação sobre a continuidade do apoio. (CAPES, 2018b, [n. p]).

Essas alterações implicarão na concessão de bolsas de acordo com o orçamento disponível para os programas. A CAPES também passa a estabelecer os prazos para realização das atividades, sob pena de cancelamento parcial ou integral o seu descumprimento. Outra alteração refere-se à quantidade mínima de bolsistas por núcleo de subprojeto, com o mínimo de 24 licenciandos bolsistas, alterando assim o disposto nos regulamentos anteriores, como a Portaria nº 96/2013, por exemplo, que constava, em seu art. 11, que “cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo: I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura; II – 1 (um) coordenador de área; III – 1 (um) supervisor” (CAPES, 2013a, [n. p]). Assim, a CAPES aumenta a quantidade mínima de bolsistas para atuar nos subprojetos, passando a ser de no mínimo 24 bolsistas licenciandos.

Com o intuito de estabelecer um regulamento com as atribuições dos dois programas, PIBID e Residência Pedagógica, a CAPES publica a Portaria nº 259, em 17 de dezembro de 2019, que entra em vigor a partir de 2 de janeiro de 2020. Nessa portaria, a CAPES ressalta, no art. 1º, que o PIBID e o PRP “são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (CAPES, 2019, [n. p]). Ambos os programas, de iniciativa da CAPES, visam fomentar a formação inicial de professores da educação básica, com o intuito de contribuir com a qualidade da educação.

Para distinguir as finalidades dos dois programas, conforme a Portaria nº 259/2019, o art. 2º dispõe que “o PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (CAPES, 2019, [n. p]). Enquanto no art. 3º, a Residência Pedagógica “tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de

licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (CAPES, 2019, [n. p]). Desta forma, o PIBID contempla os licenciados nas primeiras etapas do curso, enquanto o PRP acompanha a experiência docente a partir da segunda metade do curso.

No que concerne à Portaria nº 96/2013, a duração de bolsas do PIBID variava conforme a modalidade da concessão, sendo que a bolsa de iniciação à docência teria duração de vinte e quatro meses, prorrogáveis por igual período. No entanto, desde a Portaria nº 45/2018, esse período foi alterado para dezoito meses; e no regulamento aprovado pela Portaria nº 259/2019, a duração das bolsas permanece, conforme o que aponta o art. 31: “a duração das cotas de bolsas, dentro de cada modalidade, será de até 18 meses e deverá coincidir com o fim de vigência do instrumento de concessão firmado entre a IES e a CAPES, não sendo admitida nenhuma hipótese de pagamento após o encerramento do prazo” (CAPES, 2019, [n. p]). Além disso, o programa não permite que as bolsas de iniciação à docência e dos residentes sejam renovadas, assim, os programas atingirão um maior número de estudantes, através da rotatividade dos licenciandos no programa.

Em 2013, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, implementada pela CAPES, realizou um relatório de gestão para consolidar as ações da CAPES nos últimos cinco anos, principalmente no que se refere ao fomento da formação de professores da educação básica. Esse relatório consolida as informações da evolução da implementação do PIBID, desde o ano de 2009 a 2013, apresentando ao leitor os avanços da formação docente inicial proposta pela CAPES, para atender à Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. De acordo com a DEB, os princípios estruturantes da formação de professores induzida pela diretoria, baseiam-se na “conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (CAPES, 2013b, p. 5). Desta forma, tais princípios visam respeitar a autonomia das instituições na formação dos docentes, deixando-as livres para elaborar seus projetos pedagógicos pautados na dinâmica da instituição.

Sobre o atendimento do PIBID, a CAPES dispõe que no início do programa, em 2007, o PIBID visava priorizar as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática do ensino médio, devido à carência de professores nessas áreas. Porém, com os resultados positivos, o crescimento da demanda e a busca por fomentar políticas de valorização do magistério, o PIBID passou a expandir para todas as áreas da educação básica, a partir de 2009, incluindo também “a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas” (CAPES, 2013b,

p. 27). De acordo com a CAPES, “atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região” (CAPES, 2013b, p. 27). Assim, as áreas a serem trabalhadas serão definidas pelas necessidades apontadas pelas instituições.

A CAPES buscou, através da DEB, incentivar “as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos” (CAPES, 2013b, p. 6). Assim, além de formar para as escolas de educação básica, os estudantes são também formados por elas, uma vez que a proposta do PIBID propõe que os estudantes possam integrar de forma simultânea no ensino, na pesquisa e na extensão, através do envolvimento com a prática docente e com as políticas de formação do programa. A CAPES também aponta que o PIBID possibilitou impactos significativos na formação dos participantes, mesmo considerando o pouco tempo de maturação do programa. Tais pontos positivos, conforme o relatório, refletem a:

a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior. (CAPES, 2013b, p. 8).

Segundo os relatos da CAPES, o PIBID contribui com a formação omnilateral dos licenciandos envolvidos, pois “é uma ação voltada para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira” (CAPES, 2013b, p. 31), além disso, também contribui com a reflexão dos professores de educação básica acerca das práticas e metodologias utilizadas para viabilizar o processo de ensino aprendizagem. De acordo com o Relatório 2009-2013 da CAPES (2013b, p. 30): “A rede de colaboradores que se forma a partir do PIBID possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES).” A CAPES ainda acrescenta que:

O intuito, neste caso, é que se estabeleça um movimento e uma ‘crise’ nesses paradigmas, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógica dos professores. (CAPES, 2013b, p. 30).

Nesse contexto, acredita-se que “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gera um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (CAPES, 2013b, p. 27), proporcionados pela dinâmica de interação e formação do PIBID, pois para a DEB, é na formação inicial que começa a qualidade da educação. Durante a graduação, os estudantes de licenciatura também realizam o estágio curricular supervisionado, no entanto, segundo a CAPES, “o PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo” (CAPES, 2013b, p. 28).

A CAPES entende que a vivência da diversidade pedagógica, que envolve a educação formal nas escolas, é essencial para os bolsistas, por isso, a “inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio” (CAPES, 2013b, p. 28). O PIBID propõe uma dinâmica de formação inicial pautada, principalmente, no conhecimento dos bolsistas acerca da comunidade escolar, considerando a importância de conhecer o ambiente, a estrutura e o processo educacional, para assim, refletir sobre as metodologias possíveis para as diversas realidades da educação brasileira. Contudo, esse caráter observacional tem sido predominante na atuação do PIBID, como foi observado no desenvolvimento desta pesquisa.

Em 2014, a Fundação Carlos Chagas (FCC) realizou um estudo avaliativo referente à avaliação externa do PIBID, proposto pela CAPES, que contemplou um maior número de participantes, cerca de 38 mil bolsistas responderam a um questionário sobre o programa, avaliando e “refletindo sobre seus fundamentos, seu desenvolvimento, sua gestão, suas perspectivas e seus impactos e desdobramentos no cotidiano da formação, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 5). Para compor a base de dados da pesquisa, foram disponibilizados questionários on-line pela equipe da CAPES, para colher as respostas dos coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores, supervisores e bolsistas de ID, acerca de suas concepções sobre o PIBID. Esse estudo avaliativo contou com o trabalho de duas especialistas em formação docente, Bernardete A. Gatti e Marli E. D. A. André, que

realizaram o estudo avaliativo através de análise das respostas das questões que compõem a base de dados, especialmente as respostas das questões abertas, nas quais os participantes puderam, de forma mais livre, relatar suas experiências, fazer elogios e críticas sobre o programa.

De acordo com esse estudo, o PIBID vai além de um programa de bolsas, pois “é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 5). As especialistas (2014, p. 5) afirmam que “com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes”, pois possibilita oportunidades de estudos, de pesquisa e de extensão. Assim, “a ação dos Licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 5). O estudo ainda aponta que mesmo sendo um programa consideravelmente novo, “já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 5), compreendendo que o ato de ensinar é um desafio, e que exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional.

Segundo Gatti e André (2014), no estudo realizado pela FCC, a falta de relação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de educação básica é um dos grandes problemas para a formação docente. Esse “distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 14), e os estudos teóricos precisam ser encontrados na prática, uma vez que essa conexão contribui significativamente para a formação do profissional. Assim, os objetivos propostos pela CAPES em relação ao PIBID, buscam sanar tais demandas, estreitando os laços entre as universidades e as escolas públicas de educação básica.

Diante dos resultados do estudo avaliativo, Gatti e André (2014, p. 103) apontam que “observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários.” As pesquisadoras sinalizaram que os depoimentos acerca do programa foram positivos, e que “sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores” (GATTI; ANDRÉ, 2014, p. 103). Os bolsistas também apontaram sugestões e críticas em relação ao PIBID. No entanto, segundo o estudo avaliativo, as críticas relatadas foram mínimas, e muitas delas estavam relacionadas às questões burocráticas do programa, especificamente sobre o

modelo do relatório, apontado como excessivamente técnico e burocrático. Além disso, muitas das críticas consistiam em especificidades relacionadas aos subprojetos das instituições. Estudos como esses contribuem para o aprimoramento do programa, na busca de melhor qualificar a educação básica e viabilizar melhorias para as metodologias de ensino.

2.5 PIBID – UFBA

Considerando que este estudo utiliza o PIBID da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como *locus* de pesquisa, faz-se necessário abrir um espaço para a contextualização desse processo de formação docente nesta instituição. Assim, é importante saber que as ações do PIBID contemplam vários cursos de licenciaturas na UFBA, desde o início do programa, a partir do edital lançado em 2008, que tiveram suas atividades iniciadas em 2009. De acordo com os dados disponibilizados no *site* do PIBID-UFBA⁴, ao chegar na instituição, o programa contou “com o envolvimento de inúmeros sujeitos, incluindo professores da universidade, estudantes dos cursos de licenciatura, dirigentes e professores da rede estadual de ensino” (UFBA, 2020, [n. p.]), o que possibilitou a forte colaboração com ações coletivas para oportunizar a formação universitária de professores. Desde então, o PIBID faz-se presente nesta universidade em todas as edições do programa, possibilitando que a formação inicial de docentes alcance os cursos de licenciaturas.

Com o lançamento do edital da CAPES, em janeiro de 2008, os professores da UFBA mobilizaram-se para a criação de uma comissão com professores das áreas específicas das licenciaturas, que pudessem ficar à frente das questões relacionadas ao programa, bem como com a elaboração de uma proposta para criar o Projeto Institucional do PIBID na UFBA. Além disso, essa comissão buscou mais informações sobre a iniciativa da CAPES acerca da formação inicial de docentes e sobre o funcionamento do programa. De acordo com os relatos da Comissão do PIBID/UFBA, os anseios da UFBA corroboraram com os objetivos do PIBID, sobre a necessária valorização dos cursos de licenciaturas e a garantia de uma formação docente que trouxesse resultados de melhorias para a educação básica.

Conforme estabelecido pela CAPES, a UFBA realiza as seleções dos bolsistas por meio de editais elaborados e divulgados pela instituição. O Edital PIBID-UFBA nº 03/2018, para seleção de bolsistas de ID, por exemplo, apresentou as etapas e prazos das atividades; as vagas e cadastro reserva para os bolsistas; a validade de vigência do projeto; os requisitos

⁴ Disponível em: <https://pidid.ufba.br/historico>. Acesso em: 15 abr. 2020.

dos candidatos; os deveres do bolsista de ID; o valor e a vigência da bolsa; as inscrições; os procedimentos e critérios para seleção; informações sobre o resultado do processo seletivo; a entrega dos documentos para concessão da bolsa e o início das atividades. O projeto institucional do referido edital contemplou dezesseis subprojetos em diversas áreas das licenciaturas da UFBA, sendo elas: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia, Artes (Artes Visuais), Artes (Dança), Artes (Música), Multidisciplinar (Ciências Naturais), Multidisciplinar (Educação Física) e Multidisciplinar (Informática).

No item 3 do Edital PIBID-UFBA nº 03/2018, dos requisitos do candidato, a UFBA seguiu os critérios da CAPES, e estabeleceu que o candidato não pode ter concluído mais que 60% da carga horária regimental de seu curso. Sobre esse critério, a CAPES não delimitou exatamente a carga horária, no entanto, deixa claro no Regulamento do programa que a iniciação à docência deve contemplar estudantes que estejam na primeira metade do curso. Como requisito, a UFBA também acrescentou que o estudante não pode possuir vínculo empregatício, nem com a universidade, nem com a escola que desenvolverá as atividades do subprojeto. A comissão do PIBID-UFBA também estabeleceu, no item 4 do edital, os deveres do bolsista de ID, dos quais destacamos o item “4.3 Empenhar-se na busca da inovação científico-tecnológica e cultural no tocante à docência na educação básica” (UFBA, 2018a, p. 3) e o item “4.13 Apresentar, formalmente, os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em diferentes espaços acadêmicos e escolares” (UFBA, 2018a, p. 3), que incentivam os bolsistas a atuarem no âmbito da pesquisa científica.

A universidade especifica os deveres dos bolsistas de ID no desenvolvimento das atividades no programa, contribuindo para que os licenciandos tenham ciência das obrigações, antes mesmo de inscreverem-se para a seleção. O item 5 explica sobre o valor e a vigência da bolsa, e acrescenta que “perderá automaticamente a bolsa, o bolsista que se graduar ou aquele que não cumprir as obrigações para as quais foi selecionado pelo projeto” (UFBA, 2018a, p. 3). Nesse caso, se algum bolsista finalizar seu curso de licenciatura antes de findar as atividades do projeto, será desligado automaticamente do programa.

A instituição de ensino superior também realiza a seleção dos supervisores, assim como a seleção de iniciação à docência. Para a seleção de 2018, a instituição publicou o Edital PIBID-UFBA nº 05/2018, que dispõe sobre a seleção de professores da rede de escolas públicas do estado da Bahia, para acompanhar as atividades de formação docente dos bolsistas de ID. O edital para a seleção de supervisores também tem o objetivo de preencher as vagas aprovadas e criar um cadastro reserva para suprir, caso seja necessária, a substituição

dos bolsistas. O item 2 do edital apresenta as vagas destinadas aos subprojetos, bem como a relação de escolas habilitadas, que poderão participar.

Nos requisitos dos candidatos, também foi acrescentado no Edital nº 05/2018, que o candidato deve “estar vinculado, preferencialmente, a uma única escola” (UFBA, 2018b, p. 17), parâmetro que pode facilitar na relação de orientação com os bolsistas de ID. O requisito VI dispõe que o supervisor deve “ter disponibilidade para atuar 10 (dez) horas semanais no trabalho de orientação e supervisão dos bolsistas na escola” (UFBA, 2018b, p. 17), desta forma, os supervisores terão que cumprir uma carga horária maior que os licenciandos, para ajudar no acompanhamento das atividades. Os supervisores também devem “IX – Demonstrar atitude crítica em relação ao ensino atual e interesse na inovação do ensino; X – Demonstrar interesse em realizar pós-graduação nas respectivas áreas de atuação” (UFBA, 2018b, p. 17). Assim, a universidade espera contar com a colaboração de profissionais que se preocupem com a educação básica. Outro requisito acrescentado pelo PIBID-UFBA exige que o supervisor tenha “Histórico Funcional que demonstre idoneidade e comprometimento com a sua atuação na rede de ensino” (UFBA, 2018b, p. 17), possibilitando que a universidade selecione os supervisores de acordo com o que se espera de um educador, de forma que esse possa contribuir significativamente para a formação dos licenciandos.

Sobre os deveres dos supervisores, o Edital nº 05/2018 considera que os professores da educação básica devem “contribuir para a produção de conhecimento sobre o ensino na sua área, tendo como base a produção de planos de trabalho e relatórios das ações do PIBID-UFBA” (UFBA, 2018b, p. 18). Com isso, espera-se que o supervisor participe de grupos de pesquisa, de orientações acadêmicas, que realize publicações e apresente trabalhos em eventos. A universidade também visa incentivar o caráter pesquisador de todos os envolvidos no programa.

Com essas perspectivas, o PIBID busca atender à demanda da sociedade, no que diz respeito à formação inicial de professores, e no incentivo à pesquisa, tanto dos licenciandos quanto dos professores de educação básica, fomentando que a prática docente associada à teoria da universidade seja mais eficaz, a fim de alcançar melhores resultados e contribuir com a qualidade da educação básica.

2.5.1 Subprojeto Letras Língua Portuguesa do PIBID-UFBA

Para a realização deste trabalho, foi selecionado o subprojeto de Letras do PIBID/UFBA. Ao analisar tal subprojeto, observou-se que suas perspectivas de trabalho

corroboram com o exposto pela CAPES, visando contribuir tanto com a formação inicial dos bolsistas de ID quanto com a visão crítica dos participantes, através de leituras e produção textual, como é exposto nos objetivos:

O objetivo central do subprojeto Letras Língua Portuguesa consiste em contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas no processo de formação inicial de futuros professores da língua materna, visando do (*sic*) aprimoramento e atualizações das práticas e estratégias de ensino da língua portuguesa, sob uma perspectiva crítico-funcional, com ênfase para a leitura e produção textual. (UFBA, 2018c, p. 1).

Dentro desse viés, considera-se a importância da reflexão docente a partir da noção de discurso como prática social, uma vez que esse propósito, com base no subprojeto, “revela-se essencial para as intervenções pedagógicas no seio de um sistema institucional afetado por dissimetrias de diferentes naturezas, como desvelam-se os espaços educacionais públicos de nossa rede básica de educação” (UFBA, 2018c, p. 2). No subprojeto, é ressaltada a importância da formação docente baseada nas práticas e responsabilidades do profissional em exercício. Assim, busca-se “contribuir para uma formação identitária profissional de futuros professores e professoras melhor responsiva às demandas educacionais atuais e às articulações funcionais entre teoria e prática cabíveis ao melhoramento das práticas de leitura e produções textuais no ensino da língua portuguesa” (UFBA, 2018c, p. 2).

Os cursos que compõem o subprojeto Letras Língua Portuguesa são as Licenciaturas – Letras Vernáculas/Português e Letras Vernáculas/Português e Língua Estrangeira Moderna, do Instituto de Letras da UFBA. O subprojeto também destaca a importância da aproximação entre a universidade e a escola, considerando que:

O estreitamento da parceria entre a universidade e a escola, conforme possibilitado pelo programa, potencializa a eficiência desse pleito, sobretudo pelo entendimento de ser na articulação desses fazeres, conhecimentos e ações que mudanças significativas ganham corporeidade, contribuindo para melhorias nos índices de qualidade educacional. Por conseguinte, o acompanhamento, reflexões e ponderações sobre os resultados alcançados por esse trabalho se darem numa teia de corresponsabilidades entre as coordenações do programa, os/as bolsistas ID e as supervisões e comunidades escolares parceiras, ressaltando, claro, as especificidades de cada uma dessas instâncias. (UFBA, 2018c, p. 2).

Deste modo, o subprojeto aponta que a parceria entre a escola e a universidade contribui para potencializar a qualidade da educação, além de colaborar para a corresponsabilidade atribuída aos bolsistas de ID em sua formação, tornando-os protagonistas nesse pleito. Nesse viés, os objetivos específicos do subprojeto visam:

i. Integrar o graduando às práticas escolares de ensino da leitura e produções textuais e das práticas a serem promovidas pelo subprojeto; ii. Promover práticas acadêmicas em vistas à construção de conhecimentos relativos ao ensino da leitura e da língua escrita sob perspectivas críticas da linguagem; iii. Proporcionar ao graduando práticas que favoreçam a formação identitária-profissional crítica, autônoma e política; iv. Proporcionar condições para que os/as graduandos/as desenvolvam experiências relativas ao ensino da leitura e da produção textual nos diferentes espaços constitutivos da escola e em gêneros multissemióticos e multimidiáticos; v. Auxiliar os/as professores/as de português/supervisor(a) no desenvolvimento de projetos colaborativos com os/as graduandos/as que contribuam para a formação crítica de leitores e escritores. (UFBA, 2018c, p. 3).

Diante dos objetivos traçados no subprojeto, é possível perceber a ênfase dada na integração dos estudantes nas práticas escolares, principalmente no que se refere à leitura e à produção textual, possibilitando que os bolsistas de ID se aproximem da realidade do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com o subprojeto, busca-se a aproximação dos bolsistas com práticas acadêmicas de pesquisas, de forma que contribua com as perspectivas críticas dos bolsistas acerca da linguagem, além de possibilitar a formação da identidade profissional crítica e política dos bolsistas, de modo que esses contribuam também no auxílio aos supervisores, no que se refere ao desenvolvimento de projetos na escola. As ações propostas pelo subprojeto, acerca da formação identitária-profissional do bolsista de ID enquanto futuro professor, formam-se “coletivamente através da ação/reflexão sobre a prática, em outras palavras, uma teorização em funcionalidade com a prática e esta, por sua vez, alicerçada em reflexões sobre as teorias que envolvem o fazer docente” (UFBA, 2018c, p. 5), nesse caso, através da perspectiva do ensino da leitura e de produções textuais.

O subprojeto de Língua Portuguesa também especifica as atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas de ID, que recebem o acompanhamento da coordenação e da supervisão. Tais atividades referem-se à observação de aulas e da rotina do professor(a) supervisor(a), bem como o (re)conhecimento dos espaços que constituem a escola, além da criação de estratégias de Oficinas e Sequências Didáticas “para o desenvolvimento das atividades acerca dos eixos da leitura (a), produção textual (b) e oralidade (c)” (UFBA, 2018c, p. 7). De acordo com o subprojeto, o bolsista de ID será acompanhado em suas atividades tanto pela coordenação quanto pela supervisão, “mediante comprovação de sua frequência, construção de relatórios e de textos crítico-reflexivos sobre as observações, além das discussões nas reuniões formativas e orientacionais, sob o acompanhamento da

coordenação de área” (UFBA, 2018c, p. 8). Após os momentos de observações em sala de aula, os bolsistas de ID realizam as atividades práticas:

Desenvolvendo as ações didático-pedagógicas de ensino da leitura e produções textual (*sic*) na escola, etapa de atividade cujo objetivo é que o bolsista ID, a partir do plano de atividade, desenvolva práticas didático-pedagógicas contributivas para o ensino da leitura e de produções textuais sob a perspectiva crítico-funcional da linguagem. (UFBA, 2018c, p. 8).

As ações do PIBID-Letras da UFBA buscam contribuir com o ensino, pautando-se na leitura e produção textual através das aulas de língua portuguesa, com o objetivo de despertar para uma formação identitária-profissional construída através de um viés crítico, político e reflexivo acerca da profissão docente e das questões sociais de seu entorno.

Partindo desse viés, o relatório de 2009 a 2013, realizado pela CAPES, caracteriza positivamente a atuação do PIBID no incentivo à formação docente inicial, possibilitando, dentre outros aspectos, “o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima⁵ dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas” (CAPES, 2013b, p. 8). Com isso, a CAPES considera o PIBID como uma assertiva viável, que apresenta aspectos positivos, contribuindo assim com a formação docente no Brasil. Diante dessas discussões, o PIBID também contribui para que os bolsistas reflitam sobre as práticas pedagógicas, sobre sua atuação e sobre sua profissão, o que possibilita a construção de uma imagem consciente de si enquanto futuro profissional docente. Assim, a pesquisa aqui empreendida visa investigar se, de fato, os bolsistas de ID, enquanto professores em formação, apresentam uma imagem positiva de si mesmos, ou se diverge do relatório realizado pela CAPES.

Diante do cenário da formação docente em que se instala o PIBID, ao propor a atuação prática dos bolsistas, o programa também constrói, ao mesmo tempo em que idealiza uma imagem desses estudantes para com a formação docente, uma vez que estabelece critérios a serem seguidos pelos participantes, por meio de editais publicados. Deste modo, para o desenvolvimento da análise, esta pesquisa utiliza-se da imagem de si, chamada de *ethos*, construída pelos bolsistas de ID que participaram do subprojeto de Letras Vernáculas do PIBID-UFBA de 2018 a 2019. Assim, para melhor apresentar os aspectos que envolvem a análise, propõe-se, no próximo capítulo, uma reflexão teórica acerca do conceito de *ethos* utilizado nesta pesquisa.

⁵ O texto foi publicado antes da reforma ortográfica, por isso o termo autoestima foi escrito com hífen.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o conceito de *ethos*, considerado como parte essencial na realização da pesquisa, com o intuito de compreender como é projetado o *ethos* do bolsista de ID enquanto futuro docente na formação do PIBID. Para isso, realizamos uma breve discussão sobre as noções gerais da Análise de Discurso, e, em seguida, abordamos essa discussão do conceito de *ethos* em diferentes teorias, como o *ethos* aristotélico explorado na Retórica, a noção de *ethos* nos estudos linguísticos e a noção de *ethos* para Maingueneau (2005, 2008, 2013).

Para dar início a essa discussão, partimos do entendimento de que todo discurso, seja ele oral ou escrito, remete a uma imagem do enunciador⁶, aquele que profere o discurso. A imagem que o enunciador faz de si no discurso consiste na projeção do *ethos*. Ruth Amossy (2005, p. 9) afirma que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”, desta forma, todo discurso confere a imagem do seu enunciador, ou ao que está atrelado a esse, pois para a autora, um jeito, um modo de pensar e maneiras, tudo isso se constitui um *ethos*.

De acordo com Amossy (2005), o locutor (ou enunciador) não precisa fazer um autorretrato de si, explicitando suas qualidades, para que o interlocutor⁷ convença-se, pois o enunciador efetua em seu discurso uma imagem de si, mesmo sem a intenção consciente de fazê-lo. Essa imagem que o enunciador projeta em seu discurso, mediante o contexto em que está inserido, será considerada neste estudo como *ethos*, no entanto, esse não se restringe apenas ao discurso e ao enunciador, mas refere-se também à cena enunciativa⁸ que, segundo Maingueneau (2008a), contribui para a projeção do *ethos*.

Os estudos sobre *ethos* passaram por vários percursos e definições ao longo do tempo. De acordo com as palavras de Meyer (2007), o *ethos* consiste na dimensão do orador, como aquele que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate, sendo o *ethos* a autoridade do discurso daquele que fala. Nesse sentido, o *ethos* parte desta dimensão que o

⁶ Nesta pesquisa, utilizamos o termo *enunciador*, conforme sugerido por Maingueneau (2013), para remeter à instância discursiva produtora, ou seja, àquele que profere o discurso e projeta seu *ethos* nele. No entanto, vários são os termos utilizados por outros autores para se referir ao mesmo conceito, como *orador* utilizado por Meyer (2007) e Reboul (2004) e *locutor* por Amossy (2005) e Ducrot (1987).

⁷ Utilizamos o termo *interlocutor* para as instâncias que se colocam como interlocutoras em uma prática discursiva, ou seja, ao público que o discurso se destina. Acompanhamos o uso seguido por nosso referencial teórico, Maingueneau (2013), que também considera como *co-enunciador*, embora outros autores utilizem de outros termos como *enunciatário*, *auditório*, *alocutário*, *destinatário* para referir à mesma definição. Os termos recorrentes na Retórica são *locutor* e *receptor*, na Análise do Discurso utiliza-se *enunciador* e *co-enunciador*.

⁸ Refere-se ao contexto que desenvolve o discurso, ou seja, o espaço e o lugar da enunciação.

orador institui de autoridade no discurso. Na concepção de Reboul (2004), “*étos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança”, desta forma, esse *ethos* proposto por Reboul tem a função de garantir, por parte do orador, a confiança de seu auditório, dando credibilidade para o discurso proferido pelo orador.

Consideramos válida a concepção de Maingueneau (2005, p. 70) acerca do *ethos* retórico, cujo principal fundamento está “ligado à enunciação, não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador”, embora a projeção do *ethos* também aconteça antes do discurso proferido pelo orador. Nesse viés, o interlocutor projeta uma imagem, um *ethos*, através dos conhecimentos prévios que tem sobre o orador, mas esse *ethos* será confirmado ou não a partir da enunciação do discurso.

As discussões acerca do *ethos* passaram por várias áreas de estudos ao longo do tempo, sendo iniciadas de forma mais detalhada na Retórica de Aristóteles, passando pelo campo da argumentação, logo mais pelo campo linguístico, como na pragmática, na Análise do Discurso, dentre outros. A pesquisa aqui empreendida pauta-se nos estudos do *ethos* a partir da Análise de Discurso, para isso, faz-se necessário abordar algumas das principais noções dessa área de estudos, para posteriormente apresentar a concepção de *ethos* por Aristóteles, na busca por compreender a formulação do termo desde a Retórica Antiga até os dias atuais, nas formulações de *ethos* desenvolvidas na linguística e na Análise do Discurso por Maingueneau e outros autores.

3.1 Noções gerais sobre a análise do discurso

As perspectivas de *ethos* a serem analisadas nesta pesquisa estão pautadas na Análise do Discurso, conforme os estudos de Maingueneau (2005, 2008, 2013) acerca das classificações para a projeção do *ethos*. Diante disso, é importante discutir alguns conceitos básicos da Análise do Discurso para melhor compreender as dimensões do *ethos* nesse campo dos estudos.

Desde a década de 1960, os estudos da Análise do Discurso (AD) vêm sendo desenvolvidos na França, contando com um de seus precursores, o filósofo Michel Pêcheux, cujas pesquisas confrontavam as dos estruturalistas, que limitavam o uso da língua apenas ao seu aspecto comunicativo. Diante disso, pode-se afirmar que os estudos da AD vão além da comunicação da língua, uma vez que os aspectos extralinguísticos, contextuais, históricos, sociais e regionais também são levados em consideração na composição de um discurso.

De acordo com Maingueneau (2015), as problemáticas que pertencem à AD surgiram inicialmente nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, por volta dos anos de 1960, e somente a partir dos anos 1980 ganharam espaço mundial nas pesquisas. Ainda segundo o autor (2015, p. 15-16), “o termo ‘análise do discurso’ foi introduzido pelo linguista distribucionalista Zellig S. Harris” em 1952, “no qual ‘discurso’ designava uma unidade linguística constituída de frases; de um texto, portanto”. Conforme afirma Maingueneau (2015), os trabalhos do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux tiveram influência significativa para o início da Análise do Discurso de linha francesa. O autor considera que com Pêcheux a Análise do Discurso ancora-se, conjuntamente, no marxismo, na psicanálise e na linguística estrutural, empreendimentos que dominavam a cena intelectual naquele momento, utilizando como base a revelação da ideologia do sujeito.

No que se refere aos estudos do discurso, Orlandi (2015) considera que:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Prosseguindo, a autora afirma que o “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (2015, p. 13). Diante dessa concepção, pode-se entender que o discurso não se limita apenas ao texto, ele vai além do texto.

Maingueneau (2015), em sua obra *Discurso e análise do discurso*, discorre sobre a diferença entre o texto e o discurso, ressaltando a complexidade das relações entre os dois termos. Para o autor, quando se fala em discurso, ativam-se ideias-força como: o discurso é uma organização além da frase, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado, é assumido por um sujeito, é regido por normas, é assumido no bojo de um interdiscurso e constrói socialmente o sentido. Assim, a análise de um discurso não significa necessariamente a análise de um texto, pois o discurso precisa de um contexto, de um sujeito, do sentido da língua, bem como da ideologia que o perpassa. Considerando essa discussão, Adam (2005) assevera que:

Qualquer “atividade discursiva” origina uma esquematização; remetendo esse último termo tanto a um processo quanto a um resultado. Definir o objeto da análise de discurso menos como um *enunciado*, um *texto* ou um *discurso* do que como uma *esquematização discursiva* é, deliberadamente, reunir, em um mesmo termo, a enunciação como processo e o enunciado como resultado. (ADAM, 2005, p. 96).

Diante do exposto, é possível compreender que a atividade discursiva não se define apenas como um processo, nem mesmo como um resultado, o que possibilita dizer que equivale a uma esquematização discursiva, reunindo tanto a operação ou o processo quanto o resultado. Ainda de acordo com as considerações de Adam (2005, p. 96), “a substantivação do verbo ‘esquematizar’ enfatiza o duplo sentido de um objeto que os termos enunciado e enunciação separam, e que os conceitos de texto e de discurso não comportam absolutamente”. Desta forma, o autor problematiza a limitação do objeto da análise de discurso, considerando que esse se constitui de uma atividade discursiva, uma vez que, não é somente um texto, um enunciado ou um discurso, mas sim uma esquematização discursiva que compõe um objeto de análise, considerando assim toda a cena do discurso que o engloba.

Para Orlandi (2015, p. 13), procura-se, na AD, “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Maingueneau (2015) evidencia que a problemática discursiva associa intimamente língua, atividade comunicacional e conhecimento, distinguindo assim de outras disciplinas que, como afirma o autor (2015, p. 30), “privilegiam uma só das três dimensões: os sociólogos acentuam a atividade comunicacional; os linguistas privilegiam o estudo das estruturas linguísticas ou textuais; os psicólogos enfocam as modalidades e as condições do conhecimento”. Além disso, a AD “não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar” (ORLANDI, 2015, p. 13). Esse campo de estudos, “por mais problemática que possa ser sua identidade, constitui um novo posto de observação das práticas de uma sociedade, um posto que modifica a forma pela qual apreendemos a linguagem, a subjetividade, a sociedade, o sentido” (MAINGUENEAU, 2015, p. 181).

A AD busca analisar a ideologia que perpassa o discurso, através das informações acerca das condições de produção em que o discurso está instituído, como afirma Orlandi (2015). Para a autora (2015, p. 15), “diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente”, assim, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p. 18). Esses sentidos expostos por Orlandi (2015) referem-se ao interdiscurso, ou seja, à memória discursiva que se caracteriza através dos dizeres, ditos e esquecidos na história, que perpassam nosso discurso. Para Orlandi (2015, p. 31), “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, assim, para que um

discurso faça sentido, é preciso que ele seja carregado de outros discursos, que também fizeram sentido na história, e foram afetados pelo esquecimento.

Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 81), “toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói”. Além disso, toda análise do discurso possui um caráter crítico, como assegura Maingueneau (2015, p. 59): “Por sua própria forma de proceder, a análise do discurso tem uma força crítica”. Com isso, a pesquisa aqui empreendida admite a noção de discurso adotada pela AD por Maingueneau, considerando que “é por meio do discurso que se constrói a realidade social, e, portanto, todo empreendimento de conhecimento, inclusive os próprios estudos do discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 179).

Neste trabalho, será utilizado o conceito de *ethos* da AD, no entanto, é importante retomar suas origens, começando pela Retórica, para assim desenvolver a noção de *ethos* empregada nesta pesquisa. Com isso, tendo exposto brevemente algumas noções gerais da AD, passaremos para o próximo ponto, no qual serão abordadas as concepções de *ethos* pelo viés da Retórica.

3.2 *Ethos* aristotélico

Ao fazer um apanhado histórico sobre o *ethos*, é notável que, para Aristóteles, a imagem do orador é refletida a partir da maneira como ele vive, existe e como toma suas decisões na vida, características abordadas na Retórica pelo autor. Essas provas que caracterizam o *ethos* são construídas no discurso, todavia, o contexto prévio do orador também apresenta características para a projeção da imagem de si, independente se essa imagem é real ou não, uma vez que o *ethos* a ser considerado consistia na imagem apresentada no momento da enunciação. Acerca da concepção histórica sobre o *ethos*, Amossy afirma que:

Trata-se, de fato, de saber se o *ethos* é, como pretendia Aristóteles, a imagem de si construída no discurso ou, como entendiam os romanos, um dado preexistente que se apoia na autoridade individual e institucional do orador (a reputação de sua família, seu estatuto social, o que se sabe de seu modo de vida etc.). Na arte oratória romana, inspirada mais em Isócrates (436-338 a. C.) que em Aristóteles, o *ethos* pertence à esfera do caráter. Segundo Quintiliano, o argumento exposto pela vida de um homem tem mais peso que suas palavras. (AMOSSY, 2005, p. 17-18).

A autora afirma, portanto, que havia percepções distintas sobre o *ethos* naquela época. Com isso, entende-se que o *ethos* refere-se à imagem de grande importância no âmbito da

comunicação, envolvendo questões para além do discurso, como o carácter do orador e todo o contexto que envolve a cena do discurso. Vale ressaltar que é a partir do pensamento grego, partindo inicialmente das noções de *ethos* por Aristóteles na Grécia, que se desdobra a percepção de *ethos* por parte dos estudos linguísticos.

Conforme aponta Maingueneau (2008, p. 12), Aristóteles foi o primeiro autor a elaborar um conceito preciso sobre *ethos*, ou pelo menos, o autor cuja concepção conseguiu grande repercussão no campo da Retórica, uma vez que “a noção de *ethos* pertence à tradição retórica” (MAINGUENEAU, 2005, p. 69). Assim, é importante destacar a contribuição desse campo de estudos para o desenvolvimento da noção de *ethos*, pois Aristóteles foi o primeiro autor a associar o *ethos* ao discurso, associação embasada no campo da retórica, mais especificamente na argumentação.

A noção de *ethos*, nos estudos de Aristóteles, não era construída de forma individual, mas fazia parte de uma tríade, que contém *ethos*, *logos* e *pathos*. É importante ressaltar que, do ponto de vista aristotélico, o *ethos* (que corresponde à figura do orador) atua, juntamente com o *logos* (a razão explicitada através da linguagem, do discurso), para acionar o *pathos* (as emoções e paixões suscitadas pelo auditório). Essas três categorias são figuras essenciais para a persuasão, no entanto, de acordo com a retórica de Aristóteles (2005, 1356a), “o carácter é o principal meio de persuasão.” Nesse caso, o carácter citado por Aristóteles refere-se à figura do orador, pois o carácter e a moral são essenciais para a composição do *ethos*, que é considerado pelo autor como a figura (quase que) mais importante no discurso.

Na concepção aristotélica, o *ethos* configura-se na projeção da imagem do orador, através de seu discurso, para buscar a adesão do auditório, ou seja, para ganhar a confiança do auditório e, assim, convencê-lo ou persuadi-lo. O *pathos* corresponde às paixões do auditório, que são suscitadas através do discurso do orador e o *logos* como a razão, como as estratégias argumentativas utilizadas pelo orador, sendo o próprio discurso em si.

A Retórica é apresentada por Aristóteles como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (2005, 1355b). Segundo Aristóteles (2005, 1356a), “as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar”, pois segundo o autor (2005, 1358a), “o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala e o ouvinte; e o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte”, nessa perspectiva, esses três elementos podem ser considerados, respectivamente, como *ethos*, *logos* e *pathos*.

Segundo Amossy (2005, p. 10), “os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. Nessa definição, a construção do *ethos* está relacionada à busca do orador em atingir o que propõe através de seu discurso, garantindo assim a adesão de seu auditório. A imagem do orador é muito importante para garantir essa adesão, pois conforme afirma a autora (2005a, p. 125): “no momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido”, e também “avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme às exigências de seu projeto argumentativo” (AMOSSY, 2005a, p. 125).

O *ethos* pode ser considerado uma das categorias mais importantes no discurso, uma vez que sua projeção também influencia outros elementos que englobam o discurso. Segundo Amossy:

O orador influencia as opiniões que, no momento oportuno, traduzir-se-ão em atos, e é por isso que ele deve produzir em seu discurso uma imagem adequada de sua pessoa. A construção discursiva de uma imagem de si é suscetível de conferir ao orador sua autoridade, isto é, o poder de influir nas opiniões e de modelar atitudes. (AMOSSY, 2005a, p. 142).

Neste caso, a figura do orador pode ser considerada a ponte entre o discurso e o auditório, podendo esse influenciar o auditório a partir da sua imagem construída e de seu discurso proferido, confirmando ou não o que a imagem prévia do orador apresenta sobre ele, pois “ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala” (AMOSSY, 2005, p. 17).

Ao analisar o *ethos* na perspectiva da Retórica, Eggs (2005 p. 29) afirma que “o termo *ethos* não tem mais este sentido moral, mas antes um sentido neutro”. Segundo o autor (2005 p. 31), “o lugar que engendra o *ethos* é, portanto, o discurso, o *logos* do orador, e esse lugar se mostra apenas mediante as escolhas feitas por ele”. Desta forma, o rumo do discurso está nas mãos do orador, que detém a palavra. De acordo com as palavras de Eggs, o *ethos* aristotélico caracteriza-se pela moralidade, honestidade e sinceridade do orador, no entanto, essas características são processuais e dependem das escolhas feitas pelo orador no momento do discurso. Eggs também afirma que:

Embora o *ethos* tenha aqui um sentido moral ou ideal, é preciso ver que essa moralidade não nasce de uma atitude interior ou de um sistema de valores abstratos; ao contrário, ela se produz pelas escolhas competentes, deliberadas e apropriadas. Essa moralidade, enfim, o *ethos como prova retórica* é, portanto, *procedural*. (EGGS, 2005, p. 37).

Tendo em vista que o *ethos* é uma prova retórica processual, os oradores inspiram confiança em alguns casos, tal como Eggs (2005, p. 32) apresenta: “(a) se seus argumentos e conselhos são sábios e *razoáveis*, (b) se argumentam *honestamente* e *sinceramente*, e (c) se são *solidários* e *amáveis* com seus ouvintes”. Essas características citadas por Eggs contemplam a perspectiva da Retórica de Aristóteles, que ressalta diversas vezes em seus estudos a importância de saber argumentar, utilizando-se dos instrumentos da argumentação e estratégias linguísticas para convencer ou persuadir o seu auditório. Segundo Roland Barthes (1970:315 *apud* AMOSSY, 2005, p. 10), o *ethos* pode ser definido como “os traços que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu jeito [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo”. Desta forma, o autor remete às ideias de Aristóteles para se referir ao conceito de *ethos*, ressaltando a importância do caráter moral para a persuasão no discurso.

Em seus estudos, Dascal (2005) também aborda a perspectiva de *ethos* num âmbito argumentativo. Para o autor, essa perspectiva pode ter uma relação cognitiva, como afirma: “Ora, parece-me possível recuperar a unidade da retórica aristotélica sem excluir dela o *ethos* e o *pathos*. Mais ainda, isso pode ser feito em uma perspectiva argumentativo-cognitiva” (DASCAL, 2005, p. 58). O autor relaciona a argumentação à cognição, assegurando que:

Ora, parece-me claro que se trata de fato de um fenômeno cognitivo, e isso em dois sentidos: ele está estreitamente ligado a estados epistêmicos e doxásticos; ele é o resultado de processos inferenciais e, ao mesmo tempo, os afeta, mesmo se eles não são conscientes. Em particular, dada a importância das presunções em nossa vida cognitiva e comunicativa, sua parametrização pela “captação” direta ou pela proposicionalização dos traços de caráter é um fenômeno cuja centralidade para qualquer teoria cognitiva da comunicação não pode ser ignorada. (DASCAL, 2005, p. 65).

A comunicação, para o autor, também está ligada à cognição humana, e isso explica a relação que o autor faz do *ethos* com o sistema cognitivo, uma vez que o *ethos* também faz parte da comunicação humana, pois é composto não somente pelos conhecimentos linguísticos que detém o orador, mas também pelos seus valores humanos, como caráter, honestidade e sinceridade, explicitados na Retórica de Aristóteles. É nesse sentido que Dascal relaciona o *ethos* com a cognição humana, considerando que o *ethos* é construído numa perspectiva argumentativa-cognitiva.

No campo da argumentação, os estudos de Chaim Perelman exploram com êxito a ideia de *ethos*, especificamente na obra *Tratado da Argumentação*, publicada pela primeira vez em 1977, conhecida como a Nova Retórica. De acordo com a concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6), “é em função de um auditório que qualquer argumentação se

desenvolve". Por isso, autores como Abreu (2001) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) apontam a importância de adaptar o discurso ao auditório. O discurso deve ser organizado de acordo com seu auditório, pois o *ethos* influencia a função do *pathos*, e ambos são influenciados pelo *logos*. Segundo Meyer (2007, p. 5), "o *logos* é tudo aquilo que está em questão", ou seja, é o próprio discurso, e, dentro desse campo, várias técnicas argumentativas estão em jogo para que o discurso alcance a adesão do auditório.

Diante do exposto, é possível considerar que a interação humana intermediada pela linguagem, em geral, apresenta características argumentativas, assim como quase toda forma de relação humana necessita de uma comunicação. Desta forma, convencer e persuadir faz parte da condição humana, e isso independe do nível de escolaridade. Em muitos dos casos, um bom profissional é reconhecido pela forma como trata, ou como se relaciona com as pessoas ao seu redor, nesse caso, o trabalho de fato fica no segundo plano, uma vez que a importância é dada ao ato de "falar bem" e conseguir a adesão do auditório.

Para Abreu (2001, p. 9), "argumentar é a arte de convencer e persuadir". Para tanto, faz-se necessário entender que convencer e persuadir, por sua vez, não são sinônimos, cada um tem seu campo de atuação. Convencer parte da razão, enquanto persuadir mexe com o campo da paixão, da emoção. Segundo as palavras de Abreu (2001, p. 9), convencer não é vencer o outro através de seus argumentos, "convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando", significa vencer junto com o outro, e não contra o outro. Enquanto "persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro" (ABREU, 2001, p. 9). E é integrando no campo da emoção do outro que acontece a persuasão, a ponto de esse outro fazer o que é persuadido a fazer. Isso acontece muito no campo político, em que os candidatos tentam persuadir os eleitores, para assim ganhar a sua confiança nesse campo argumentativo. Nesse caso, o orador prepara seu discurso em razão de seu auditório para, assim, conseguir a adesão do mesmo, e, na busca por persuadir esse auditório, nem sempre o discurso está pautado no que é bom e no que é ético, mas a partir do que é bom e ético para determinado grupo, para um auditório específico. Para isso, Abreu (2001, p. 15) considera que é preciso ter uma linguagem comum com o auditório para ganhar sua confiança, pois é o orador que deve adaptar-se ao auditório, e não o contrário.

Para Aristóteles, o orador precisa precaver-se de algumas características para conseguir a adesão do auditório, confirmando assim o seu *ethos* através da razão, virtude e benevolência. Dessa forma, o *ethos* aristotélico pode inspirar confiança através da razão em seus argumentos, sendo eles sábios e razoáveis, argumentados de maneira honesta e sincera, passando assim a virtude do seu orador, além de ser benevolente e solidário para com seu

auditório. Os estudos de *ethos* no campo linguístico partem da concepção de Aristóteles, no entanto, outras perspectivas e objetivos de estudos foram implementados e explorados nos estudos linguísticos, como será apresentado no tópico a seguir.

3.3 *Ethos* nos estudos linguísticos

As pesquisas sobre o *ethos* no âmbito das ciências da linguagem, segundo Amossy (2005), tiveram como precursor os estudos de Oswald Ducrot. Nesse viés, Ducrot trata do termo *ethos* na perspectiva da polifonia da enunciação, também conhecida como pragmática semântica. Amossy (2005, p. 15) afirma que essa teoria “trata-se, na verdade, de uma teoria que enfatiza a fala como ação que visa a influenciar o parceiro”. Ducrot (1987) recorre à noção de que o *ethos* está ligado ao locutor, e poderá ser aceito ou recusado através da enunciação. Segundo as considerações de Ducrot (1987), o *ethos* mostra-se no ato da enunciação, ele não é dito no enunciado, mas sim mostrado, pois:

Não se trata de afirmações auto-elogiosas que ele pode fazer de sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que podem ao contrário chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe confere a fluência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, os argumentos (o fato de escolher ou de negligenciar tal argumento pode parecer sintomática de tal qualidade ou de tal defeito moral). Na minha terminologia, direi que o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte de enunciação que ele se vê dotado [*affublé*] de certos caracteres que, por contraponto, torna esta enunciação aceitável ou desagradável. (DUCROT, 1987, p. 189).

O *ethos* confirma-se no discurso através da forma como é enunciado, e não necessariamente, pelo discurso em si, mas pelo ato de enunciação ao qual o *ethos* constrói-se. De acordo com Amossy (2005, p. 15), “Ducrot não desenvolveu sua reflexão sobre o *ethos*”, no entanto, tomando como base a afirmação da autora, é possível perceber que a discussão sobre o conceito de *ethos* abarcado por Ducrot é bastante próxima da concepção aristotélica.

O conceito de *ethos*, que remete à retórica antiga, especificamente à cultura grega e às reflexões acerca da argumentação, tem sido muito utilizado e retomado com bastante êxito pelos estudos Linguísticos contemporâneos, em especial pela Análise do Discurso. Ruth Amossy, em seus trabalhos, busca articular a teoria da argumentação e a Análise do Discurso, quando propõe uma análise linguística a partir dos modelos propostos na argumentação por Chaim Perelman. Para Amossy (2005), os estudos sobre *ethos* na Análise de Discurso são desenvolvidos à maneira de Aristóteles, uma vez que procuram compreender e explicar como

o discurso torna-se eficaz. Assim, Amossy (2005, p. 9) insere a noção de estereótipo na análise de *ethos* e afirma que “seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa”. Para a autora (2005, p. 9), “a apresentação de si não se limita a uma técnica apreendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais”, assim, a imagem de si é construída em todos os momentos, desde as conversas formais às informais. Nesse sentido, é importante ressaltar que “a imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina em grande parte, a capacidade de o locutor agir sobre seus alocutários” (AMOSSY, 2005a, p. 137).

O momento da enunciação é o mais eficaz para a efetivação do *ethos*. Como afirma Amossy (2005, p. 16): “a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro”, é nesse momento que o *ethos* projetado pode ser aceito ou recusado por parte do auditório. Sobre a interação entre o orador e o auditório no processo enunciativo, a autora considera que:

Contudo, a interação entre o orador e seu auditório se efetua necessariamente por meio da imagem que fazem um do outro. É a representação que o enunciador faz do auditório, as ideias e as reações que ele apresenta, e não sua pessoa concreta, que modelam a empresa da persuasão. É nesse sentido que Perelman pode falar do auditório como construção do orador, sem deixar de sublinhar a importância da adequação entre essa “ficção” e a realidade. (AMOSSY, 2005a, p. 124).

A imagem que o orador faz de seu auditório e que o auditório faz de seu orador contribui para a interação entre ambos e, conseqüentemente, para o processo de persuasão que, como afirmado pela autora, são as representações que um faz do outro que modelam o processo persuasivo, não necessita necessariamente da pessoa em si, mas das representações que são realizadas através do processo interativo.

Segundo Amossy (2005, p. 11), “o ato de produzir um enunciado remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la”. A autora prossegue em outra passagem afirmando que “para todas as abordagens que valorizam a eficácia da fala, o *ethos* não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, ele é uma imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes” (AMOSSY, 2005a, p. 142). Por esse motivo, aquele que profere o discurso possui

um caráter tão importante para a enunciação, pois além de ser influenciado pelo público, também influencia, através da imagem que passa de si.

De acordo com a visão de Amossy (2005, p. 10), “o modo como as ciências da linguagem resgatam a retórica, mas às vezes também a abandona, aparece nas reformulações e debates nos quais surge a noção de *ethos*”, talvez esse seja um dos motivos pelos quais os estudos de *ethos* têm sido pouco explorados no âmbito da linguagem. No campo linguístico, a pragmática desenvolve a relação da imagem de si no discurso com objetivos claros, que segundo Amossy (2005, p. 12), é “em razão de seu interesse pelas modalidades segundo os quais o locutor age sobre seu parceiro na troca verbal”.

A noção de *ethos* também perpassa o campo da conversação e da sociologia. De acordo com Amossy:

A produção de uma imagem de si nas interações começou a receber mais atenção a começar pelos trabalhos do sociólogo Erving Goffman, cujas pesquisas sobre a apresentação de si e os ritos de interação exerceram profunda influência na análise das conversações. (AMOSSY, 2005, p. 12).

Muitos estudos em diversas áreas abordam a reflexão sobre a imagem de si, no entanto, poucos fazem uso desse termo, como afirma Amossy:

Notemos que nem Benveniste, nem Goffman, nem Kerbrat-Orecchioni fizeram uso do termo *ethos*. A integração desse termo às ciências da linguagem encontra uma primeira expressão na teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot, ou seja, em uma pragmática semântica. Ao designar por enunciação a aparição de um enunciado, e não o ato de alguém que o produz, Ducrot evita relacioná-lo preliminarmente a uma fonte localizada, a um sujeito falante. É o próprio enunciado que fornece as instruções sobre “o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação” (AMOSSY, 2005, p. 14).

Destarte, a discussão sobre a imagem de si com a utilização do termo *ethos* nos estudos da linguagem foi iniciada com Ducrot, no entanto, conforme já citado, tais estudos não aprofundaram no desenvolvimento desse termo. No campo da Análise do Discurso, o termo *ethos* passou a ser utilizado nos trabalhos de Dominique Maingueneau desde 1984 a 1987, quando o autor propõe uma teoria dentro do quadro do discurso. Para Amossy (2005, p. 16), “a elaboração dessa noção como construção de uma imagem de si no discurso é desenvolvida nos trabalhos de pragmática e de Análise do Discurso de Dominique Maingueneau”. O próprio Maingueneau afirma:

Assim, fui levado a trabalhar a noção de *ethos* em direções que ultrapassam bastante o quadro da argumentação: em particular, estudando sua

incidência em textos escritos e em textos que não apresentam nenhuma sequencialidade de tipo argumentativo, para retomar os termos de Adam, e que também não se inscrevem necessariamente em situações de argumentação. Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva. (MAINGUENEAU, 2005, p. 69).

Diante dessas palavras, nota-se que a noção de *ethos* vai além da imagem de si passada do enunciador para o auditório, pois para o autor, o *ethos* não é somente dito, mas principalmente mostrado, uma vez que o enunciador se mostra através de atitudes, do contexto, da cena enunciativa e, por fim, através da concretização de seu discurso. Deste modo, “em termos mais pragmáticos, dir-se-ia que o *ethos* desdobra-se no registro do ‘mostrado’ e, eventualmente, no do ‘dito’. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado” (MAINGUENEAU, 2005, p. 70). Essa característica do registro dito e do mostrado é bastante discutida nos trabalhos do autor, como veremos nas seções posteriores.

Conforme as considerações sobre a noção de *ethos* dos autores aqui explicitados, pode-se entender que muitos dos estudos linguísticos abarcam a imagem do enunciador, contudo, apenas uma pequena parcela desses autores atribui o termo *ethos* a essa imagem. Levando em conta essas considerações, o foco desta pesquisa está ligado à análise do *ethos* na perspectiva linguística, especificamente na Análise de Discurso, com os estudos propostos por Maingueneau (2005, 2008, 2013), como veremos a seguir.

3.4 Ethos na perspectiva de Maingueneau

Nesse tópico, abordaremos o conceito de *ethos* a partir dos estudos de Maingueneau (2005, 2008, 2008a e 2013), um dos teóricos contemporâneos que mais tem se debruçado sobre os estudos de *ethos* e suas concepções no discurso. A noção de *ethos* da Retórica de Aristóteles, como já exposta aqui anteriormente, foi apropriada pela AD francesa, no sentido de apreender essa característica como elemento do discurso, não somente oral, mas também escrito. A obra *Gênese dos Discursos*, de Dominique Maingueneau, foi publicada pela primeira vez em 1984 e, mesmo não discutindo diretamente o conceito de *ethos*, nessa obra, o autor já sugeria modos de dizer dos enunciadores, bem como questões ligadas ao ato de enunciar. Assim, o conceito de *ethos* está presente em várias obras de Maingueneau, como será discutido a seguir.

Diante da noção de *ethos* na AD, Maingueneau utiliza o termo *enunciador* para referir-se àquele que profere o discurso, enquanto na argumentação, utiliza-se *orador* ou *locutor*, a depender da concepção teórica utilizada. Para referir-se ao termo *auditório*, como é utilizado na teoria da argumentação, Maingueneau introduz o termo *coenunciador*, acreditando que o público (ouvinte ou leitor) também contribui para a enunciação e, conseqüentemente, para a cena enunciativa, fazendo-se assim, parte da enunciação, portanto, coenunciador.

Durante muito tempo, os estudos sobre *ethos* foram pautados na área da retórica e argumentação, no entanto, Dominique Maingueneau rompe com esse paradigma e aborda a noção de *ethos* com base na AD, considerando que o *ethos* está presente em todas as manifestações do discurso. Assim, o autor (2008, p. 17) considera que a perspectiva que ele defende “ultrapassa em muito o domínio da argumentação”. Nesse sentido, evidencia que:

Na perspectiva da análise do discurso, não podemos, pois, contentar-nos, como a retórica tradicional, em fazer do *ethos* um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência. (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Para o autor, a concepção discursiva de *ethos* apresenta situações diversas, em que tanto os enunciados orais quanto escritos, na modalidade verbal, visual ou verbo-visual, podem representar uma pessoa, uma instituição ou até mesmo várias instituições. Nesse sentido, ele afirma que “a retórica tradicional ligou estreitamente o *ethos* à eloquência, à oralidade em situação de fala pública (assembleia, tribunal...), mas cremos que, em vez de reservá-la para a oralidade, solene ou não, é preferível alargar seu alcance, abarcando todo tipo de texto, tanto os orais como os escritos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17), uma vez que todo discurso, seja ele oral ou escrito, apresenta os traços de seu enunciador.

De acordo com Maingueneau (2005), não existe um *ethos* preestabelecido, mas construído no âmbito da atividade discursiva, o que pode caracterizar o orador como sendo uma coisa ou outra, dependendo da cena enunciativa em que o enunciador estiver inserido, construindo assim, uma imagem de si através da cena que engloba o discurso. Consoante Amossy:

Parece, portanto, que a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguageira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). (AMOSSY, 2005a, p. 136).

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre as condições de produção do discurso para entender a construção do *ethos*, que se constitui através da enunciação. É importante ressaltar, como afirma na citação anterior, que a posição institucional em que o locutor está inserido influencia para a emergência de seu discurso, além da interação social que o condiciona.

A noção de *ethos* abarcada por Maingueneau (2008, p. 17) vai “para além da *persuasão* por meio de argumentos, essa noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral de *adesão* dos sujeitos a um certo discurso”. Para tanto, faz-se necessário entender as noções de *ethos* propostas pelo autor, e como essas se caracterizam enquanto *ethos* no posicionamento discursivo, pois para esse autor (2005, p. 71), “mesmo que o co-enunciador não saiba nada previamente sobre o caráter do enunciador, o simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matérias de *ethos*”. Assim, Maingueneau (2013, p. 109) considera que “para exercer um poder de captação, o *ethos* deve estar afinado com a conjuntura ideológica”. Desta forma, todo texto carrega em si características do *ethos* de seu enunciador, tanto pelo seu gênero discursivo quanto pelo posicionamento empreendido no discurso, uma vez que “não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica” (AMOSSY, 2005a, p. 136).

Como aponta Maingueneau, o *ethos* refere-se não somente à imagem que o enunciador faz de si no momento do discurso, mas a toda a cena enunciativa que envolve o enunciador, pois, para ele, a maneira de dizer pode comprovar a legitimidade do que está sendo dito. Nesse sentido, Amossy afirma que:

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar adesão. Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala. (AMOSSY, 2005, p. 16-17).

Ao buscar a legitimação de sua fala, o enunciador apresenta uma imagem de si que não precisa, necessariamente, ser verdadeira, uma vez que o objetivo é atingir o que se propõe no discurso, seja ele oral ou escrito. O *ethos*, na concepção de Maingueneau (2005, p. 72), não parte somente da oralidade, como faziam os gregos, mas também da escrita, uma vez que

“qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse.”

Considerando a validade do *ethos* para todo e qualquer discurso, o autor assegura:

Mas esse *ethos* não diz respeito apenas, como na retórica antiga, à eloquência judiciária ou aos enunciados orais: é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando o denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciatador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito. (MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

Diante do que apresenta Maingueneau, o papel do fiador não remete, necessariamente, ao autor do discurso, mas aquele que dá corpo ao discurso, ou seja, mesmo que o fiador não seja o autor, é ele quem apresenta o discurso, e é a partir dele que o *ethos* é validado. Assim, o autor (2013, p. 108) acredita que “ao fiador, cuja figura o leitor deve construir a partir de indícios textuais de diversas ordens, são atribuídos um **caráter** e uma **corporalidade**, cujo grau de precisão varia segundo os textos”. Prosseguindo, o autor considera que “o caráter corresponde a uma gama de traços psicológicos”, enquanto “a corporalidade corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108).

Para melhor explicar essas características que são atribuídas ao fiador, Maingueneau (2013, p. 108) afirma que “caráter e corporalidade do fiador provêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas, sobre as quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las”. A representação social, nesse caso, é um dos principais atributos do fiador, pois o mesmo precisa utilizar desses recursos para conferir a legitimação do seu discurso. É nítida essa representação, principalmente no meio publicitário, como diz o autor, uma vez que o fiador apresenta suas qualidades com o intuito de atingir seu público, assim, “a enunciação leva o co-enunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe *dá corpo*” (MAINGUENEAU, 2013, p. 109). Desta forma, o autor constrói o discurso, mas é o fiador quem transmite esse discurso ao público, e é essa maneira de dizer ou mostrar do fiador que garantirá a efetivação da enunciação, pois “é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108), utilizando-se da cena enunciativa para evidenciar o que propõe seu discurso.

Como confere Maingueneau (2013, p. 108), “a qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado.” Assim, o fiador é

aquele que enuncia o discurso, a ele é dada a autoridade de fala, que será construída no momento de enunciação, devendo essa ser compatível com as representações prévias (ou não) que o público faz do enunciador. O autor (2013, p. 109) ainda afirma que “o co-enunciador *incorpora*, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo.” Assim, a adesão à tese depende da identificação do público com a enunciação feita pelo enunciador, uma vez que “o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108), possibilitando assim, que o público identifique-se na representação feita no discurso fiador.

A construção da imagem do enunciador no discurso não se restringe apenas ao discurso em si proferido, conta também com outros artefatos, que contribuem para a autoridade e legitimação do discurso. Maingueneau considera importante o tom do fiador em um discurso, bem como a dinâmica corporal em que o discurso está inserido, implicando assim, em toda uma cena que envolve a enunciação:

Como o enunciado se dá pelo tom de um fiador associado a uma dinâmica corporal, o leitor não decodifica seu sentido, ele participa “fisicamente” do mesmo mundo do fiador. O co-enunciador captado pelo *ethos*, envolvente e invisível, de um discurso, faz mais do que decifrar seus conteúdos. Ele é implicado em sua cenografia, participa de uma esfera na qual pode reencontrar um enunciador que, pela vocalidade de sua fala, é construído como fiador do mundo representado. (MAINGUENEAU, 2005, p. 90).

Pode-se considerar, desta forma, que o auditório ou leitor participa da dinâmica corporal associada ao enunciador, uma vez que aquele que enuncia, o faz pensando em seu auditório. Assim, considera Amossy (2005a, p. 124) que “o orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público”. Portanto, “por sua própria maneira de se enunciar, o discurso mostra uma regulação eufórica do sujeito que o sustenta e do leitor que ele pretende ter” (MAINGUENEAU, 2005, p. 91), uma vez que cada enunciado, na grande maioria das vezes, tem o seu público específico.

Amossy (2005a, p. 138) considera que “a construção da imagem de si no discurso tem, em contrapartida, a capacidade de modificar as representações prévias, de contribuir para a instalação de imagens novas e de transformar equilíbrios, contribuindo para a dinâmica do campo”. Com isso, nota-se que o *ethos* não é construído de forma intacta e sem alterações,

ele modifica e transforma-se de acordo com o contexto em que o mesmo estiver inserido, além de também influenciar as representações que o público faz do enunciador.

A noção de *ethos* também está ligada às representações estereotipadas acerca do fiador, tendo em vista que “esse *ethos* recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao ‘fiador’ pelas representações coletivas estereotípicas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 18). Prosseguindo, o autor (2005, p. 72) afirma que “o ‘fiador’, cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens, vê-se, assim, investido de um caráter e de uma corporalidade, cujo grau de precisão varia conforme os textos”. Essa corporalidade, para esse autor (2008a, p. 8), “está associada a uma compleição física e a uma maneira de vestir-se”, e de mover-se no espaço social. Considerando esses aparatos, “o *ethos* implica assim um controle tácito do corpo, apreendido por meio de um comportamento global” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72), uma vez que, para a construção do *ethos*, não é considerado apenas o discurso, mas toda a cena de enunciação do discurso.

A consideração do contexto é de suma importância para a compreensão do enunciado, para entender o que o enunciador pretende ao proferir determinado discurso. Amossy (2005, p. 15) afirma que “analisar o locutor L no discurso consiste não em ver o que ele diz de si mesmo, mas em conhecer a aparência que lhe conferem as modalidades de sua fala”, ou seja, tudo que confere ao contexto em que esse locutor estiver inserido. Desta forma, Maingueneau considera que o contexto contribui com o enunciado, e que “fora do contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado” (MAINGUENEAU, 2013, p. 22). Para o autor (2013, p. 27), “não é o simples conhecimento da gramática e do léxico da língua que permite interpretar adequadamente o enunciado”, mas sim, todo o contexto que envolve a enunciação, não somente linguístico, mas também o extralinguístico. Nessa perspectiva, cada enunciado é portador de um sentido que lhe foi conferido pelo emissor, e que será decifrado pelo destinatário, na medida em que esse dispõe do mesmo código e/ou mesma língua do enunciador. Deste modo, vê-se a importância do contexto no discurso, bem como as características da cena enunciativa para conferir a construção do *ethos*.

Como propõe Maingueneau (2013, p. 97), “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”, assim, além do resultado do discurso, a construção da cena enunciativa contribui para a legitimação do discurso, e, conseqüentemente, do *ethos* empregado pelo enunciador. Conforme apresenta Maingueneau, essa cena de enunciação, que implica na construção do *ethos*, é composta por

três conjunturas, que o autor denomina de *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*, afirmando que:

A “cena de enunciação” integra de fato três cenas, que proponho chamar de “*cena englobante*”, “*cena genérica*” e “*cenografia*”. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Conforme aponta o autor, a cena englobante configura-se ao caráter do discurso que está sendo proferido, ou seja, a que tipo de discurso remete o enunciado. Para exemplificar, Maingueneau afirma:

A cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso. Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário etc., ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de que o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado. Uma enunciação política, por exemplo, implica um “cidadão” dirigindo-se a outros “cidadãos”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 96).

Quanto à cena genérica, entende-se que ela corresponde ao gênero discursivo que está sendo utilizado. Já a cenografia, depende do próprio discurso a ser utilizado, pois como afirma Maingueneau (2013, p. 97), “tomar a palavra significa, em graus variados, assumir um risco”, uma vez que a construção da imagem do enunciador pode ser aceita ou recusada pelo público. Assim, a cenografia, para Maingueneau (2013, p. 97-98), “não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala”. Em outra passagem, o autor (2005, p. 77) assevera que “não empregamos aqui ‘cenografia’ no sentido que tem seu uso teatral, mas dando-lhe um duplo valor”, tais como:

(1) Acrescentando à noção teatral de “cena” a de -grafia, da “inscrição”: para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso; (2) Não definimos a “cena enunciativa” em termos de “quadro”, de decoração, como se o discurso se manifestasse no interior de um espaço já construído e independente desse discurso, mas consideramos o desenvolvimento da enunciação como a instauração progressiva de seu próprio dispositivo de

fala. A “-grafia” deve, pois, ser apreendida ao mesmo tempo como quadro e como processo. (MAINGUENEAU, 2005, p. 77).

Para tanto, cenografia, na concepção de Maingueneau, corresponde a todo processo que desenvolve a enunciação. Assim, o autor (2005, p. 77) afirma que “a cenografia, como o *ethos* que dela participa, implica um processo de enlaçamento paradoxal: desde sua emergência, a fala supõe uma certa cena de enunciação que, de fato, se valida progressivamente por essa mesma enunciação”, sendo a cenografia o meio pelo qual a enunciação valida-se, ocasionando, conseqüentemente, a efetivação do *ethos*. Desta forma, toda a cena enunciativa de um discurso implica a noção de *ethos*, pois contribui para validar, ou não, o *ethos* pretendido pelo enunciador.

Tanto os gêneros discursivos quanto os conteúdos desenvolvidos pelo discurso validam (ou não) o *ethos* proposto pelo enunciador, pois “como se vê, enunciar não é somente expressar ideias, é também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação” (MAINGUENEAU, 2013, p. 103), garantindo, dessa forma, a efetivação do discurso empreendido. Consoante Maingueneau (2005, p. 77-78), “são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem”. Nesse sentido, “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador *antes* mesmo que ele fale. Parece necessário, então, estabelecer uma distinção entre *ethos discursivo* e *ethos pré-discursivo*” (MAINGUENEAU, 2008, p. 15).

Sobre o *ethos* discursivo, Amossy (2005a, p. 122) afirma que “a análise do *ethos* discursivo integra-se, assim, ao estudo da interlocução que leva em conta os participantes, o cenário e o objetivo da troca verbal”. Nesse sentido, o *ethos* discursivo não se constitui somente através do discurso, uma vez que todo o contexto e a cena enunciativa contribuem para o discurso final, e, por conseguinte, para o *ethos* discursivo. O *ethos* pré-discursivo também implica no *ethos* discursivo. Como afirma Haddad (2005, p. 148), “o *ethos* prévio ou pré-discursivo condiciona a construção do *ethos* discursivo e demanda a reelaboração dos estereótipos desfavoráveis que podem diminuir a eficácia do argumento”, assim percebe-se que diversos fatores podem contribuir para a efetivação de um discurso. Prosseguindo, Haddad (2005, p. 163) afirma que “é, pois, a partir da imagem que o público já fez de sua pessoa que o locutor elabora em seu discurso a imagem que deseja transmitir”, desta forma, a imagem que o público faz do enunciador também contribui para a imagem que o enunciador irá transmitir e também para a composição do seu discurso.

Para Maingueneau, *ethos* discursivo consiste também no *ethos* dito ou *ethos* mostrado, que se configura no momento do discurso. Já o *ethos* pré-discursivo configura-se no *ethos* que o enunciador remete antes mesmo de sua enunciação. Amossy considera esse *ethos* pré-discursivo como *ethos* prévio, assim, a autora (2005, p. 25) afirma que “esse *ethos* prévio, que precede à construção da imagem no discurso, corresponde ao que Maingueneau prefere chamar de ‘*ethos* pré-discursivo’”. Diante dessa ideia de *ethos* pré-discursivo ou *ethos* prévio, como a autora prefere chamar, entende-se que o *ethos* precede à construção da imagem do enunciador antes mesmo do discurso, uma vez que:

No momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme às exigências de seu projeto argumentativo. (AMOSSY, 2005a, p. 125).

Enquanto o *ethos* discursivo desdobra-se e efetiva-se através do discurso, o *ethos* pré-discursivo considera características do enunciador antes mesmo que ele fale, levando também em consideração as impressões já construídas pelo público acerca do enunciador. Maingueneau (2008, p. 13) considera que esse público, ou mesmo, destinatário, “deve, então, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo”, utilizando assim das informações prévias do enunciador para construir suas impressões. Assim, “*ethos* prévio ou pré-discursivo pode ser confirmado (como em Giono⁹) ou modificado (como em Le Pen¹⁰)” (AMOSSY, 2005a, p. 137), ou seja, mesmo que seja um *ethos* que se manifesta antes do discursivo, ele pode ser alterado também no discurso, ou antes dele. No entanto, afirma Maingueneau (2008, p. 15-16), que “certamente existem tipos de discurso ou de circunstâncias para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor: assim é quando lemos um texto de um autor desconhecido”, nesse caso, essas representações serão realizadas através do próprio discurso, podendo contar também com o gênero discursivo ao qual ele pertence.

Quanto ao *ethos* que se mostra no ato da enunciação, segundo Maingueneau (2008, p. 13-14) “ele não é dito no enunciado”, ou seja, ele é mostrado, pois parece mais interessante para a construção de uma imagem de si, podendo assim, considerar como uma estratégia da cena enunciativa, marcada com um efeito positivo de naturalidade para a enunciação. Maingueneau (2008, p. 14) assegura que o *ethos* “permanece, por sua natureza, no segundo

⁹ Jean Giono (1895-1970) foi um escritor francês.

¹⁰ Jean-Marie Le Pen é um político francês.

plano da enunciação, ele deve ser percebido, mas não deve ser o objeto do discurso”, uma vez que o objetivo do discurso é a adesão ao próprio discurso.

O *ethos* parte do discurso, mas não consiste no discurso em si, ele serve apenas para dar-lhe sustentação acerca do enunciador. No que diz respeito à construção do *ethos*, Amossy assegura:

A maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa representação do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. As entrevistas que determinam a escolha de um candidato para um cargo, os comícios eleitorais, as relações de sedução, todas as declarações em que a imagem do locutor implica riscos concretos, vêm nos lembrar desse fato. (AMOSSY, 2005, p. 9).

De acordo com as palavras da autora, a imagem do enunciador não está atrelada somente ao discurso em si, mas em toda a cena enunciativa que engloba esse discurso. Nesse sentido, as percepções do destinatário também contribuem para a construção da imagem de si, ou seja, o que fala, para quem fala, de onde fala e quando fala, fazem parte das condições de produção do discurso e são fatores fundamentais para a construção do *ethos*. Maingueneau (2008, p. 17) considera que o *ethos* “é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio histórica”, assim, mais uma vez o autor ressalta a importância do contexto para com a construção da noção de *ethos*.

O *ethos* confere uma imagem do enunciador antes que esse faça seu discurso. Todavia, esse *ethos* só se concretiza depois do discurso proferido. Para Amossy (2005, p. 12), a imagem de si no discurso é construída também a partir da interação, uma vez que “a função da imagem de si e do outro construída no discurso se manifesta plenamente nessa perspectiva interacional”. Corroborando com essa perspectiva, Maingueneau (2008, p. 17) afirma que “o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro”. Assim, vale dizer que a interação entre os participantes do discurso contribui para a construção prévia do *ethos*.

A apresentação do *ethos* no momento da enunciação nem sempre corresponde com a identidade do enunciador. Por isso, Maingueneau (2008, p. 16) aponta que “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido”, assim, o *ethos* que o enunciador se propõe a transmitir no momento de sua enunciação pode ser alcançado ou não. Quando isso acontece, o autor considera que houve adesão à tese, no entanto, pode ocorrer o risco de não ter a adesão do destinatário. Esse caso ocorre quando o enunciador se propõe a transmitir um *ethos* em

sua enunciação, que não alcança o desejado, ou que não condiz com o *ethos* já construído acerca do enunciador. Em seus estudos, Maingueneau aponta algumas classificações de *ethos* para melhor entender a configuração da cena que engloba o enunciador e o destinatário, considerando que:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo. A distinção entre *ethos dito* e *mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. O *ethos efetivo*, construído por tal ou qual destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias. (MAINGUENEAU, 2008, p. 18-19)

Para essa configuração de *ethos*, faz parte da interação o *ethos* pré-discursivo que, conforme explicitado anteriormente, remete às impressões acerca do enunciador antes de seu discurso. Já o *ethos* discursivo efetiva-se através do discurso, e pode ser caracterizado, conforme o autor, como *ethos* mostrado, ou seja, apresentado implicitamente no discurso oral ou escrito, de acordo com a cena de enunciação, e como *ethos* dito, através do próprio enunciado apresentado diretamente no discurso, ou indiretamente, através dos usos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, o autor aponta a dificuldade, ou mesmo a impossibilidade de definir o que é dito ou mostrado na enunciação.

O *ethos* mostrado difere do *ethos* dito porque ele não é explícito no discurso, ou seja, o enunciador mostra, através da cena enunciativa, do gênero discursivo e através do próprio discurso a imagem que ele quer passar para seu público, contudo, essa imagem não está dita em seu discurso. Desse modo, o *ethos* dito refere-se ao que o enunciador assegura ser em seu discurso. Assim, Maingueneau (2005, p. 80) acredita que o *ethos* dito “vai além da referência direta do enunciador a sua própria pessoa ou a sua própria maneira de enunciar”. Como exemplo, o autor sugere: “Eu sou um homem simples”, “eu lhes falo como um amigo”, onde o enunciador diz ser isso ou aquilo, apelando em seu discurso para a implantação de uma imagem favorável de si. Maingueneau (2005, p. 80) continua afirmando que “existe de fato grande diversidade de meios para evocar indiretamente, para sugerir o *ethos* do enunciador”, cabendo ao enunciador fazer as escolhas que irão compor seu discurso.

A construção do *ethos* dito também se utiliza de estereótipos já instalados na sociedade e conhecidos popularmente. No caso de um pronunciamento político em campanha por exemplo, é esperado que o enunciador apresente o seu plano de governo e que nesse

plano, obviamente, exponha os benefícios para a sociedade. Desta forma, o *ethos* dito também se estabelece em uma espécie de “modelo” já estabelecido anteriormente, como considera Maingueneau na passagem a seguir:

O *ethos* dito, além da figura do fiador e do anti-fiador, pode também incidir sobre o conjunto de uma cena de fala, apresentada como um modelo ou um antimodelo da cena de discurso. Tal cena de fala pode ser chamada de cena validada, em que “validada” significa “já instalada na memória coletiva”, seja como antimodelo, seja como modelo valorizado. A “cena validada” fixa-se facilmente em representações estereotipadas popularizadas pela iconografia. (MAINGUENEAU, 2005, p. 81).

Assim, o *ethos* dito também pode apoiar-se numa cena validada, como diz o autor, cena que já está impregnada e instaurada na memória coletiva e que ajuda a efetivar a validade de seu *ethos*. Sobre a efetivação do *ethos*, Maingueneau (2008, p. 14) afirma que “não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas, antes, de uma forma dinâmica, construída pelo destinatário através do movimento da própria fala do locutor”. Desta forma, a efetivação do *ethos*, ou *ethos* efetivo, como prefere o autor, constitui-se através da adesão à tese, pois “o *ethos* efetivo, aquele que, pelo discurso, os co-enunciadores, em sua diversidade, construirão, resulta assim da interação entre diversas instâncias, cujo peso varia segundo os discursos” (MAINGUENEAU, 2005, p. 82). Assim sendo, o *ethos* é validado quando há a adesão à tese por parte do público, que confirma ou contesta suas considerações prévias do enunciador no ato de enunciação, concordando ou não com o enunciador.

Maingueneau considera como *ethos* efetivo aquele que foi realmente lançado pelo enunciador, e se esse *ethos* efetivo coincidir com o *ethos* pretendido, ou seja, com a imagem que o enunciador pretendia passar ao público com o seu discurso, há então a adesão à tese. Segundo o autor (2008, p. 29), “as ‘ideias’ suscitam a adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também uma *maneira de ser*”. Sendo assim, a maneira de dizer também influencia na maneira de ser do enunciador, e, no momento da enunciação, todo contexto deve ser levado em consideração. Por isso, o autor insiste em seus textos, a considerar que o *ethos* visado, ou pretendido, não é, necessariamente, o mesmo *ethos* que foi efetivado na enunciação, pois essa adesão à tese não depende somente da imagem que o enunciador faz de si e do seu público, depende principalmente da imagem que o público constrói acerca do enunciador e de toda a cena enunciativa em que o discurso estiver inserido.

Baseado nessas noções de *ethos* propostas por Maingueneau, Baronas (2011) discorre sobre outra possível categoria, o *ethos* semiotizado, que possibilita entender as

representações que envolvem o discurso através dos meios semióticos utilizados. No âmbito do *ethos* semiotizado, Baronas (2011) propõe que esse é construído a partir da fotografia do locutor e de outros recursos semióticos mobilizados no contexto do discurso proferido. O pesquisador analisa a construção do *ethos* semiotizado através da mobilização em determinados posts de obras de arte de pintores internacionalmente consagrados, ou mesmo de anúncios de exposições dessas obras, mostrando assim a relação das características com os recursos semióticos mobilizados nas obras que contribuem para o *ethos*.

A inclusão dos meios semióticos para estudar o *ethos* já vinha sendo discutida por Soulez (2004, p. 3), que também propõe em seus estudos “uma semiótica do *ethos* para poder articulá-lo às pesquisas da semiologia da imagem, e tornar clara, então, uma descrição mais completa dos signos midiáticos”. Soulez (2004), por sua vez, considera essencial analisar o *ethos*, avaliando também os modos semióticos que o envolvem. No entanto, Baronas (2011) vai além desse pressuposto, ele utiliza o termo *ethos* semiotizado para propor mais uma categoria de análise com base nos recursos semióticos. Embora seja pertinente a proposta de Baronas para trabalhar o *ethos* em uma nova categoria, seus estudos são pautados nas concepções já apresentadas por Maingueneau, como apresentados neste estudo. Assim, para realizar o objetivo da pesquisa, acionamos na análise as categorias propostas por Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015), considerando a metodologia sobre a qual discorreremos no próximo capítulo. Além disso, para desenvolver esta pesquisa, realizamos uma busca nas pesquisas desenvolvidas na área desse estudo, considerando a perspectiva teórica de *ethos* e o PIBID, como objeto de estudo, como segue na seção a seguir.

3.5 Estado da arte

Ao realizar um levantamento de dados acerca do estudo do *ethos*, foi possível perceber que esse campo tem sido bastante explorado na educação. Na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹¹ e em repositórios de algumas universidades, encontramos algumas pesquisas que, de alguma forma, abordam temáticas semelhantes à debatida neste trabalho. Para a busca na pesquisa, utilizamos como palavras-chaves “*ethos* e PIBID”, encontrando 10 trabalhos. Desses, 4 trabalham com o *ethos* no viés do PIBID; 2 abarcam o estudo do *ethos* na perspectiva da formação docente, embora não seja especificamente no

¹¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 20 abr. 2020.

PIBID; e 4 são pesquisas na área da formação docente, que embora não trabalhem com o *ethos*, estuda a construção da identidade docente.

Dal'igna e Fabris (2015), por exemplo, analisam o *ethos* de formação com a base teórica de Foucault, entendendo o *ethos* como o modo de ser e de agir. As pesquisadoras, também coordenadoras no PIBID da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, realizaram a pesquisa com bolsistas de iniciação à docência, considerados como pibidianos, visando mostrar como o PIBID oferece potencial para a pesquisa e a prática pedagógica através do seu *ethos* de formação. Já Nascimento (2017) analisa a constituição do *ethos* das professoras em formação inicial sobre disciplina. A pesquisadora utiliza os diários reflexivos realizados por duas estudantes para analisar o *ethos* dessas professoras em formação inicial, verificando a concepção delas em relação à disciplina, evidenciando também o *ethos* que essas bolsistas projetaram para os alunos, acerca dos comportamentos deles em sala de aula.

Schiites (2018) analisa o discurso de três categorias de bolsistas do PIBID, sendo os coordenadores de área, bolsistas supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Tal pesquisa está fundamentada no campo de análise enunciativo-argumentativa, que busca investigar um perfil do *ethos* discursivo, através dos textos solicitados aos participantes, para que escrevessem sobre a experiência com o PIBID. Cavalcanti e Santos (2020) analisam os argumentos dos egressos do PIBID, através de questionários, estudando o *ethos* pelo viés da argumentação, em que os participantes tinham que reconhecer seus *ethé* diante das implicações do programa em suas práticas autorreflexivas.

Nos trabalhos sobre o *ethos* e a formação docente, Lima (2009) analisa as posturas de *ethos* assumidas no contexto da sala de aula. A pesquisa é realizada com três professoras da Universidade Federal de Alagoas e com alunos de uma comunidade de Maceió. Já Almeida (2017) estuda o *ethos* de estudantes do curso de Letras, através do processo de formação docente deles, com o intuito de analisar a imagem que revelam de si nos posicionamentos acerca da produção de gêneros acadêmicos.

Com relação a pesquisas em formação docente atrelada ao PIBID, Silva (2017) estuda a constituição da identidade docente no PIBID. Para isso, realizou entrevistas com a perspectiva de aplicar o método (auto)biográfico a fim de compreender como as trajetórias dos sujeitos explicam a produção identitária da formação docente. Freitas (2018) analisa a construção das identidades no processo de formação dos graduandos que atuam no PIBID, em Inglês. Mariano (2019) analisa a construção da identidade do supervisor no PIBID, através de dados coletados em entrevistas, a fim de investigar se a interação da Universidade Estadual de Campinas com a escola contribuiu para os professores, favorecendo ou não sua

prática docente e sua construção de identidade. Já Oliveira (2020) analisa as experiências formadoras no processo de constituição da identidade profissional e produção de novos sentidos e significados sobre a formação docente do PIBID, em Inglês, da Universidade Estadual de Campinas.

Diante do levantamento das pesquisas realizadas acerca do *ethos* e do PIBID, observamos que a maioria, sendo 5 delas, foi desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas. Enquanto 2 foram realizadas por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, 1 da Universidade do Estado da Bahia, 1 da Universidade Federal de Santa Maria e 1 da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Ao levantar esse estudo, foi possível observar que existem muitas pesquisas direcionadas ao PIBID, no entanto, esse campo de estudos ainda é carente de investigações atreladas à análise de *ethé* nessa formação. Assim, acreditamos que este trabalho aqui desenvolvido contribuirá para a análise da formação docente a partir de imagens projetadas por bolsistas de iniciação à docência, de forma não intencional, uma vez que se procurou aqui investigar as produções textuais que não foram produzidas para esse fim de análise. Assim sendo, para dar continuidade ao desenvolvimento deste trabalho, partiremos para a próxima seção, que abordará os gêneros discursivos, tendo em vista que a análise desenvolvida está organizada a partir dos gêneros produzidos pelos bolsistas no contexto do PIBID.

3.6 Gêneros discursivos

Como o foco principal deste trabalho está voltado para a análise do *ethos* a partir dos discursos dos bolsistas, que emerge por meio dos gêneros discursivos produzidos por eles no contexto do PIBID, é importante apresentar nossa visão acerca do conceito de gênero discursivo. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros discursivos podem ser enunciados orais ou escritos, que refletem a utilização da língua como uma atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização

da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros do discurso estão atrelados às atividades que envolvem a comunicação humana, uma vez que toda forma de comunicação acontece por meio de um gênero discursivo. Assim, há inúmeros gêneros. Como afirma Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Diante dessa variedade, Bakhtin (1997) reforça a ideia de gêneros do discurso para abranger também o texto oral, uma vez que, para ele, por muito tempo foram estudados apenas os gêneros literários, considerando assim a escrita, e deixando de lado a oralidade. O autor discute que toda forma de comunicação remete a um gênero, deste modo, o discurso oral também deve ser objeto de estudo, o que não era levado em conta. Assim, nesta pesquisa corroboramos com as considerações de Bakhtin (1997) no que tange ao gênero do discurso e suas variações.

Para Bakhtin (1997), não tem porque minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, bem como a sua dificuldade em definir o gênero de um enunciado. Ele classifica os gêneros em primários e secundários, sendo os primários gêneros simples, utilizados em diálogos cotidianos, enquanto os secundários são os complexos, que necessitam de enunciados mais elaborados, comunicações mais planejadas. Deste modo, sobre os gêneros primários, Bakhtin afirma que:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997 p. 281).

Os gêneros primários são aqueles utilizados em conversas diárias, sem planejamento do discurso. Enquanto os gêneros secundários são aqueles enunciados mais elaborados, que

necessitam de um “planejamento”, como o romance, por exemplo, que requer uma elaboração mais detalhada e organizada.

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Embora os gêneros secundários sejam mais elaborados, eles refletem sobre os enunciados do cotidiano, ou seja, pode-se dizer que o gênero secundário surge a partir do gênero primário. Como afirma Bakhtin (1997, p. 325), “esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, simulam em princípio as várias formas da comunicação verbal primária”. Deste modo, os discursos vão se moldando e atrelando a uma forma, de acordo com o enunciado que pertence, uma vez que “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293). Assim, a escolha do gênero do discurso depende da comunicação do sujeito, uma vez que o enunciado do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, que determina a especificidade da comunicação verbal, da temática, do contexto em que se constitui o locutor etc. Cada gênero do discurso possui um estilo individual, que reflete a individualidade de quem o enuncia (BAKHTIN, 1997).

As particularidades do gênero do discurso também contribuem para a análise do discurso, principalmente no que tange ao contexto do enunciador de um texto, seja ele oral ou escrito. Isso se dá pela naturalidade dos gêneros do discurso, uma vez que, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 1997, p. 301). De acordo com o autor, os gêneros do discurso são utilizados com tanta segurança na prática, sem nem mesmo conhecer sua existência teórica. Isso ocorre porque os gêneros são tão naturais como a língua, pois “nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 1997, p. 301), no intuito de facilitar a comunicação humana. Ainda conforme o autor:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato,

bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Os gêneros do discurso são tão essenciais na comunicação quanto a língua, uma vez que orientam os processos de fala, contribuindo assim com a construção dos enunciados. Os gêneros também ajudam na organização do enunciado, pois conforme Bakhtin (1997, p. 312), “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado”. Assim, os enunciados adaptam-se ao gênero de acordo com a forma da comunicação. Além disso, “os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta” (BAKHTIN, 1997, p. 312), por isso, identificar o gênero de um enunciado contribui significativamente para analisar também o seu contexto.

Considerando que cada enunciado se vincula a um gênero do discurso, é importante ressaltar a variedade dos discursos, e conseqüentemente dos gêneros. Assim, não podemos ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que marcam a variedade do discurso, pois isso enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997). Ainda segundo esse autor (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, e, esses enunciados concretos circulam através dos gêneros do discurso, para obter uma melhor forma de comunicação.

Maingueneau (2008a, 2013) também segue a discussão acerca dos gêneros discursivos de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1997). Para ele, a noção de gênero de discurso tem sido utilizada para descrever uma multiplicidade de enunciados produzidos na sociedade, assim, “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2013, p. 65). O autor também considera que “cada gênero do discurso é associado a uma ‘cena genérica’, que atribui papéis aos atores, prescreve o lugar e o momento adequados, o suporte, a superestrutura textual para textos de um gênero particular” (2008a, p. 155), ou seja, cada cena enunciativa existe através de gêneros discursivos. Os gêneros de discurso são, para Maingueneau (2013, p. 67), “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”, com isso, “poderíamos,

assim, caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2013, p. 67). Os gêneros atuam de acordo com o contexto comunicacional, demandando assim uma diversidade de gêneros.

Para Maingueneau (2013, p. 65), “os locutores dispõem de uma infinidade de termos para categorizar a imensa variedade dos textos produzidos em uma sociedade”. Assim, a heterogeneidade dos gêneros de discurso é marcada por essa diversidade de comunicação, que corresponde às necessidades da vida cotidiana. Deste modo, de acordo com Maingueneau (2013, p. 67), “os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social”, que são diversificadas e heterogêneas. Assim, Maingueneau (2013, p. 68) afirma que “podemos dividir os gêneros de discurso tomando por invariante não um setor da atividade, mas um lugar institucional: o hospital, a escola, a empresa, a família, [...]”. Cada lugar institucional, conforme citado pelo autor, demanda gêneros de discurso que conferem com o contexto desse lugar, uma vez que os gêneros de discurso que circulam na universidade, por exemplo, são gêneros acadêmicos, diferentes dos que circulam na área da saúde etc. Além disso, o autor ainda diz que podemos tomar como critérios o estatuto dos parceiros do discurso, como os discursos de criança para adulto, de adulto para criança, entre crianças, entre mulheres, dentre outros.

Os gêneros de discurso estão involuntariamente inseridos na comunicação e disseminados na sociedade, de tal forma que não precisamos conhecê-los para utilizá-los: “Graças ao nosso conhecimento dos gêneros de discurso, não precisamos prestar uma atenção constante a todos os detalhes de todos os enunciados que ocorrem à nossa volta” (MAINGUENEAU, 2013, p. 70). Isso é possível porque ao identificar o gênero de discurso da cena enunciativa, conseguimos também identificar do que se trata a comunicação. Maingueneau (2013, p. 70) diz que “em um instante somos capazes de identificar um dado enunciado como sendo um folheto publicitário ou como uma fatura e, então, podemos nos concentrar apenas em um número reduzido de elementos”, contribuindo assim para a compreensão do discurso proferido numa dada comunicação. No entanto, “os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor, a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (MAINGUENEAU, 2013, p. 72). Deste modo, os gêneros não são formas prontas, eles dependem das atividades sociais para existir, e assim, conseqüentemente, moldam-se conforme o contexto da cena enunciativa.

O autor assegura que a finalidade do discurso orienta o enunciador para o gênero de discurso a ser utilizado. Assim, “todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa” (MAINGUENEAU, 2013, p. 72). Deste mesmo modo, os diferentes gêneros de discursos determinam os papéis do enunciador e do coenunciador, ou seja, de quem parte e a quem se dirige a fala, com isso, “todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento” (MAINGUENEAU, 2013, p. 73). Destarte, os gêneros de discurso estão associados a uma certa organização textual, do mesmo modo que implica em que seus participantes dominem um certo uso da língua, segundo Maingueneau (2013). Assim, o autor ainda acrescenta que “dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores” (MAINGUENEAU, 2013, p. 75). Ele também acredita que podem existir gêneros que não implicam, necessariamente, recursos linguísticos específicos, para isso, cita como exemplo os gêneros publicitários, que podem adotar as mais diversas formas de linguagem, e não necessariamente os recursos linguísticos.

Diante das várias discussões acerca dos gêneros e de suas nomenclaturas, propomos, neste trabalho, considerar o termo gênero de discurso ou gênero discursivo, utilizado tanto por Bakhtin (1997) quanto por Maingueneau (2008a, 2013)¹². Consideramos importante a identificação dos gêneros de discursos para o desenvolvimento deste trabalho, pois eles também influenciam na cena enunciativa que, por sua vez, contribui para a construção da imagem do enunciador. Além disso, conforme aponta Maingueneau (2008a, p. 73), “a partir desse dado incontornável, muitas explorações do *ethos* são possíveis, em função do tipo e do gênero de discurso em questão [...]”. No caso deste trabalho, os tipos de discurso que predominam são os expositivos-argumentativos, no entanto, em alguns momentos outros tipos são acionados, como os descritivos e os narrativos.

Nos *corpora* desta pesquisa identificamos a presença dos seguintes gêneros discursivos: anotações pessoais, artigo científico, diário de bordo, planos de aulas, plano de atividades, relatório e resumo. Todos esses gêneros aqui citados fazem parte do lugar institucional da universidade, ou seja, são gêneros que circulam no espaço acadêmico. Depois dessa abordagem teórica, mostraremos nos próximos capítulos a metodologia utilizada nesta pesquisa e a análise realizada de acordo com cada gênero discursivo.

¹² Alguns autores, como Marcuschi (2005), optam pela expressão gênero textual, mas a discussão sobre as diferentes nomenclaturas e suas implicações está fora dos objetivos desta pesquisa.

4 ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa situa-se no campo de estudos da Análise do Discurso, na área da linguagem e interação, entendida como mediação necessária entre os seres humanos e a realidade social, atrelando também às produções de sentidos. Orlandi (2015, p. 17) afirma que esse campo de estudos procura “mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade”. Nesse viés, essa autora (2015, p. 24) discute que “a Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido”. No entanto, a AD não se limita apenas à interpretação, ela trabalha seus limites, seus mecanismos e seus processos de significação. Assim, Orlandi (2015, p. 24) afirma que a AD não procura um sentido verdadeiro, pois “não há esta chave, há métodos, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”.

Desta forma, buscamos neste trabalho, realizar um estudo da linguagem sem dissociá-la do seu contexto social e histórico, a fim de compreender como o *ethos* é projetado por bolsistas de ID, durante a formação no PIBID. Para isso, foi preciso analisar o contexto em que os licenciandos estavam inseridos, participando de reuniões e palestras com o grupo, além de observações mais próximas dos bolsistas, tanto nos momentos formativos na universidade quanto nos encontros da escola. Essas observações foram importantes para entender melhor o contexto dos bolsistas, uma vez que os documentos aqui analisados estão pautados em textos produzidos durante a formação, e que variam entre os gêneros discursivos: anotações, artigo, diário de bordo, plano de aula, plano de atividades, relatório e resumo. Assim, para melhor compreender esses textos, foi importante analisar o contexto dos bolsistas de ID, atrelando a esses as observações feitas em alguns momentos desse processo.

A abordagem desta pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, de caráter exploratório, na qual seus *corpora* consistem nos textos de diversos gêneros discursivos produzidos por bolsistas de ID do PIBID do Instituto de Letras da UFBA, conforme citado anteriormente. A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico de categorias teóricas, com base na Análise de Discurso, que permite analisar a projeção do *ethos* de acordo com os textos desenvolvidos pelos bolsistas, diante do programa e de sua formação profissional, partindo da perspectiva de *ethos* abarcada por Maingueneau (2005,

2008, 2008a, 2013). A pesquisa qualitativa é interpretativista, permitindo a observação e descrição dos fenômenos através da compreensão e interpretação dos dados. Assim, diante de nossa perspectiva, nosso intuito é identificar, interpretar e compreender os diversos fenômenos linguístico-discursivos, sociais e históricos que contribuem para a projeção dos *ethé* dos bolsistas de ID nos documentos analisados.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, com o projeto inicial, para assim começarmos as buscas e coletas de dados. Inicialmente, entramos em contato com a coordenadora de área do PIBID Letras da UFBA, que apresentou esta pesquisa aos bolsistas, juntamente com a pesquisadora, em uma das reuniões formativas do grupo. Nesse momento, explicamos aos bolsistas toda a logística da pesquisa e deixamos o convite para aqueles que se sentissem motivados em participar e colaborar com o trabalho pudessem entrar em contato. Com isso, contamos com o apoio de 5 bolsistas de ID, que participavam do grupo de uma supervisora em uma única escola, o que facilitou para as visitas e as observações em sala de aula. Assim, a pesquisa contou com observações de reuniões formativas, palestras e rotinas do cotidiano dos bolsistas de ID na escola. Essas observações foram importantes para entender o contexto em que os estudantes de licenciaturas estavam inseridos, uma vez que os textos escritos, em sua maioria, foram anotações pontuais dos bolsistas de ID, e necessitavam de conhecimento prévio sobre (as)os bolsistas, a fim de entender e interpretar a projeção dos *ethé*.

A opção por este estudo do *ethos* dos bolsistas de ID do PIBID deve-se à busca por entender como os licenciandos reconhecem-se ou projetam-se no processo de formação docente, em meio à sua vida acadêmica e profissional. Para isso, ao iniciar a coleta de dados, foi solicitado aos bolsistas todos os textos elaborados durante a formação no PIBID para que pudessemos realizar a busca de dados. Alguns bolsistas relataram que não escreviam muito ou que não tinham mais os textos, como foi o caso dos bolsistas 3 e 4. Por este motivo, os documentos tiveram quantidades variadas, pois deixamos essa disponibilização livre para que os bolsistas pudessem compartilhar suas escritas.

O importante, quando se é confrontado com a noção de *ethos*, é definir por qual área essa noção é mobilizada, com qual ponto de vista e em qual rede conceitual irá debruçar-se, pois há uma instabilidade na categoria do *ethos*, e isso impede de associá-lo a uma maneira concreta e compacta, uma vez que sua manifestação ocorrerá de forma diferente e em propósitos diferentes, de acordo com a área de análise (MAINGUENEAU, 2008a). Nesse viés, a pesquisa aqui apresentada trabalhou com a noção de *ethos* no processo de formação

docente, assim, em todos os dados investigados, objetivamos buscar relações dos *ethé* dos bolsistas de ID com a formação do PIBID.

Segundo Maingueneau (2008a, p. 64), “a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma ‘voz’, associada a um ‘corpo enunciante’ historicamente especificado”, assim, todo discurso carrega consigo o *ethos* do seu enunciante através de subjetividades atreladas à linguagem. Diante disso, ao receber os materiais dos bolsistas, utilizamos alguns critérios para desenvolver a análise na busca pelos resultados. Para tanto, foram feitas leituras minuciosas para identificar os pontos que marcassem a subjetividade nos textos, a utilização do discurso em primeira pessoa, a percepção dos bolsistas acerca do processo formativo que estavam cursando, bem como a sua percepção acerca da profissão docente. Somente depois desses critérios estabelecidos iniciamos a análise do *ethos* propriamente dita.

O contexto do objeto pesquisado é muito importante, especialmente para esta pesquisa, inserida no campo da Análise de Discurso que, por sua vez, sugere a não transparência da linguagem, admitindo-se que não há neutralidade nos discursos, uma vez que somos sujeitos ideológicos. Assim, o contexto dos bolsistas de ID foi identificado através dos textos realizados por eles e através das observações da pesquisadora. Para isso, Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Desta forma, “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Além disso, o método utilizado foi o de observador participante, pois “é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Nesse método, o pesquisador tem acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No entanto, o observador participante, segundo os autores (1986, p. 29), “terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa”. No caso deste trabalho, esses acordos foram firmados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entre os bolsistas de ID e a pesquisadora.

4.1 Composição dos corpora

O foco principal nos *corpora* desta pesquisa está direcionado aos textos dos bolsistas de ID, constituindo-os, assim, como documentos de análise. Para Lüdke e André (1986, p.

39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”, representando, assim, uma fonte frutífera de informações. Deste modo, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Sobre essa forma de coleta, esses autores (1986, p. 39) afirmam que “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. No caso desta pesquisa, a outra forma de coleta para complementar a análise documental, como dito anteriormente, foi o método de pesquisador participante, pois as observações realizadas durante a participação próxima com os estudantes contribuíram para a análise da projeção dos *ethé* nos discursos.

De acordo com as palavras de Lüdke e André (1986, p. 40), “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil”. No caso da pesquisa aqui empreendida, a escolha pelos textos partiu justamente da ideia de buscar subjetividades implícitas e explícitas, que caracterizam os bolsistas de ID e sua percepção sobre a docência, para assim facilitar a compreensão e interpretação do *ethos* projetado por esses estudantes no momento de formação. Neste caso, todos os contatos com os bolsistas durante o período de pesquisa foram úteis para este estudo.

Os *corpora* desta pesquisa são compostos por textos que fazem parte do domínio dos gêneros acadêmicos realizados por estudantes de Licenciatura em Letras, que participaram como bolsistas de ID do PIBID no edital de 2018 da UFBA. Os gêneros de discurso que constituem os *corpora* são anotações pessoais, artigo científico, diário de bordo, plano de aulas, plano de atividades, relatório e resumo. A seleção dos *corpora* foi realizada de acordo com a categoria teórica desta pesquisa, assim, ao trabalhar com *ethos*, os discursos que carregam maior subjetividade por parte dos enunciadores tiveram prioridade, bem como os discursos em que os bolsistas apresentam suas percepções acerca da docência. Por isso, não pautamos a análise apenas nos relatórios do PIBID, uma vez que acreditamos que esse gênero de discurso tenha um teor mais técnico e objetivo, já que é constituído por um formulário a ser preenchido, o que contribui para essa objetividade e pouca liberdade dos licenciandos em refletir sobre sua prática docente, devido ao gênero requerer um roteiro mais específico da atividade. Assim, também utilizaremos conteúdos das conversas informais com os bolsistas como um gênero complementar para a análise. Deste modo, analisar os textos que abarcam

a rotina dos bolsistas de ID, bem como suas reflexões acerca das observações e atuação na prática docente, contribuem para entender a projeção dos *ethé* dos bolsistas.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada de forma conjunta com os bolsistas. Sabendo que eles realizavam produções escritas para relatar o andamento do subprojeto no programa, conforme havia sido sinalizado pela coordenadora, perguntamos se esses poderiam disponibilizar suas produções para fins de análise, além de solicitar autorização para acompanhá-los nas oficinas. Assim, não limitamos quais seriam as produções a serem analisadas, e nem delimitamos um gênero de discurso específico, o que favoreceu para a diversidade de textos disponibilizados por eles. Devido a essa liberdade que demos aos bolsistas em relação aos *corpora*, recebemos as produções em quantidades variadas, enquanto alguns escreveram mais, outros menos, e isso resultou na diversificação dos dados que foram analisados.

Os materiais coletados nesta pesquisa sofreram alterações de quantidades, justamente porque deixamos essa escolha livre para que os bolsistas pudessem colaborar com os materiais que eles produziram durante a formação no PIBID, por isso, alguns bolsistas entregaram mais materiais que outros. Diante desse quantitativo, B1 disponibilizou 27 textos no total, entre anotações pessoais, diários de bordo, relatórios, planos de atividades e resumos; B2 disponibilizou 6 produções textuais, dentre elas estão os relatórios, diários de bordo, plano de aula e artigo científico; B3 disponibilizou 4 textos com as anotações pessoais; B4 disponibilizou uma produção textual com 25 páginas de anotações pessoais; e B5 disponibilizou 2 produções com anotações pessoais e diário de bordo. Assim, esse estudo foi realizado com a diversidade de discursos disponibilizados pelos bolsistas de ID, que colaboraram para com a realização desta pesquisa.

5 A PROJEÇÃO DO *ETHOS* DOCENTE EM FORMAÇÃO

A fim de examinar como é projetado o *ethos* de bolsistas de ID em formação no PIBID, apresentamos neste capítulo a análise dos dados a partir da produção textual de cada bolsista. Os critérios de análise aqui utilizados partiram da subjetividade expressa nos textos dos bolsistas, na utilização da linguagem em primeira pessoa e na percepção dos bolsistas em relação ao processo formativo que estavam cursando, todos esses itens foram analisados conforme a abordagem de *ethos* para a Análise do Discurso de Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015). Deste modo, a análise foi dividida por bolsistas, para melhor identificar a projeção do *ethos* de cada um deles nos textos analisados.

Os dados coletados foram diversificados, por isso, faz-se necessário discutir um pouco sobre os gêneros que circulam no meio em que esses bolsistas estão inseridos, tratando-se assim dos gêneros acadêmicos que serão utilizados nesta pesquisa. Os gêneros de discurso são utilizados por acadêmicos para legitimar sua fala, justificar sua entrada e participação na comunidade acadêmica, através das normas que são regidas no âmbito científico. Esses gêneros podem diferir de um país para outro, de uma região para outra, ou até mesmo de uma instituição para outra, visto que, por mais característico que o gênero seja, ele pode ser moldado de acordo com o enunciador, como a relativa estabilidade dos gêneros apontada por Bakhtin (1997), ao destacar a grande variedade de gêneros existentes. Por isso, diante dessa diversidade de gêneros de discurso, é importante debater sobre os gêneros encontrados na coleta de dados realizada neste trabalho.

As anotações pessoais foram os gêneros que mais tiveram destaque na coleta de dados desta pesquisa. Observou-se que os estudantes preocupavam-se em anotar as atividades realizadas e em pontuar suas opiniões em algumas situações, isso se deve ao fato da obrigatoriedade do relatório e outros textos cobrados posteriormente, pois as professoras, coordenadora de área e supervisora, sugeriram aos estudantes que as anotações poderiam ajudá-los na escrita do relatório, bem como nos momentos de discussões em grupo sobre os trabalhos. Além disso, vale ressaltar que a escrita de textos em alguns gêneros, tais como o relatório e o plano de atividades, é cobrada pelo programa, conforme aponta o subprojeto (UFBA, 2018c).

Diante dos documentos de registro para o programa, as ações apresentadas incluem o preenchimento de uma ficha de controle de frequência que, além dos dados essenciais para comprovar a presença nas atividades, incluem dados que discriminem as ações realizadas. Uma das supervisoras do grupo específico que colaborou com esta pesquisa, também

participou de outros editais do PIBID. Ela carrega consigo a prática de incentivar os estudantes a realizarem a escrita de acordo com sua rotina diária com o PIBID, por isso, ela sugere que os bolsistas de ID façam um diário de bordo para registrar sua rotina de contato com a prática docente. Esse gênero de discurso é bem semelhante ao diário, porém, com o intuito de relatar determinado percurso, como por exemplo uma viagem, um projeto etc. Neste caso, o objetivo do diário de bordo foi anotar o percurso que os estudantes estavam trilhando no desenvolvimento do subprojeto. As anotações pessoais também se assemelham ao diário de bordo, no entanto, carregam uma característica menos linear, em que os estudantes pontuam apenas alguns pontos específicos, sem necessariamente relatar o que aconteceu em toda a atividade. Além disso, as anotações foram consideradas pessoais, devido à relação de intimidade que os bolsistas apresentam para si mesmo, uma vez que tais textos tinham como público os próprios bolsistas de ID.

Além das anotações pessoais e do diário de bordo, outro gênero de discurso encontrado nos *corpora* foi o artigo científico, sendo um dos gêneros que mais circulam na comunidade acadêmica. O artigo científico aborda estudos que estão em processos, por meio de relatos, parciais ou totais, de pesquisas empreendidas. No caso específico dos *corpora* desta pesquisa, o artigo científico trata da experiência de uma bolsista de ID com sua prática docente no PIBID, discutindo sobre o método utilizado e os resultados obtidos. O gênero resumo, também presente neste estudo, configura-se como mais uma atividade acadêmica realizada pelos bolsistas.

Os bolsistas também foram submetidos à escrita de relatórios de visitas (UFBA, 2018c), com o intuito de refletir sobre as demandas que envolvem a realidade escolar. Além desse tipo de relatório, o PIBID utiliza-se de relatórios de atividades para acompanhar o desenvolvimento das ações de todos os bolsistas envolvidos. Desta forma, no caso específico da pesquisa aqui empreendida, também coletamos os dados de relatórios, de planos de aulas e planos de atividades realizados pelos bolsistas durante a formação do PIBID. Vale ressaltar que, como já destacamos, o modelo de relatório solicitado pelo programa apresenta um roteiro de questões a serem seguidas pelos bolsistas, limitando a possibilidade de o bolsista apresentar maiores reflexões acerca de sua experiência com a prática docente. Por isso, aprofundamos mais em outros gêneros de discursos que carregam em si características mais direcionadas aos bolsistas e às imagens que fazem de si.

Sobre os relatórios, Maingueneau (2008a) discute que esses gêneros de discursos, a exemplo do relatório de estágio apresentado pelo autor, é um tipo de discurso fechado. Nesse sentido, ele afirma que “a oposição entre discursos ‘fechado’ e ‘aberto’ está fundada na

relação entre produtores e receptores de uma determinada atividade discursiva” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 159). Desta forma, entende-se por discurso fechado, aquele que tem um enunciador e um público que fazem parte da mesma comunidade científica. Para o referido autor (2008a, p. 160) “esse é o caso da maioria dos escritos científicos, cujo público é, de fato, composto por pessoas que produzem textos do mesmo tipo”. Já o discurso fechado tem uma característica peculiar, uma vez que as pessoas que escrevem são as mesmas que o leem. Entretanto, o discurso aberto tem um público maior, uma vez que são realizados com o intuito de atingir mais pessoas, como por exemplo o discurso político, que visa atingir a população em massa. Desta forma, em analogia à discussão de Maingueneau (2008a) sobre o relatório, pode-se dizer que os gêneros de discurso utilizados neste trabalho são discursos fechados, pois têm um público específico. Com este enfoque, discutiremos adiante as imagens que os bolsistas de ID projetaram de si, ao produzirem os discursos que compõem os *corpora* desta pesquisa.

5.1 Analisando os *corpora*

Nesta pesquisa, analisamos como os licenciandos em formação na área de Letras projetam a imagem de si, o *ethos*, nos discursos por eles produzidos durante a formação no PIBID. Ponderamos a relatividade das possíveis imagens projetadas, por isso, foram considerados os processos discursivos e os lugares de onde partem os discursos, o público e as estratégias linguísticas utilizadas nos enunciados que, conseqüentemente, contribuem para a projeção do *ethos*. Foram analisados os textos dos bolsistas de ID que, em sua maioria, tinham como público-alvo o próprio bolsista, uma vez que seriam textos que ajudariam a elaborar outros textos, em outros gêneros, para cumprir as futuras solicitações do programa.

Considerando aqui o estudo do *ethos* dos bolsistas de ID, faz-se necessário retomar a importância da tríade composta pelo *ethos*, *logos* e *pathos*, principalmente no que tange à Análise do Discurso. O *ethos* destacado nesta pesquisa refere-se à imagem que é projetada pelo bolsista de ID, referente ao seu processo de formação docente. Enquanto isso, o *logos* refere-se ao discurso utilizado por esses bolsistas para projetar essa imagem de si, nesse caso, esses discursos são os textos escritos pelos bolsistas. O *pathos* identificado na pesquisa, ou seja, o público do discurso, são os próprios bolsistas de ID, principalmente no que se refere às anotações pessoais e aos diários de bordo. Enquanto nos relatórios, nos planos de aulas e planos de atividades, o público-alvo identificado foi a coordenação do programa do PIBID, como uma forma de acompanhamento dos bolsistas. Por fim, o artigo e o resumo têm como

público-alvo toda a comunidade acadêmica e científica da área de linguagens e educação, inclusive, o artigo foi publicado na Revista *Inventário*, dos Estudantes dos Programas de Pós-graduação em Língua e Cultura e Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

As reflexões sobre o *ethos* partem de estudos voltados para a análise da imagem de si projetada pelo orador em seu discurso. Deste modo, como todo discurso possui um enunciador, possui também características que revelam a imagem desse enunciador. Assim, analisar o *ethos*, em qualquer discurso, requer uma investigação sobre o contexto em que o enunciador está inserido ao produzir o discurso, para assim entender de que forma foi projetado o *ethos* daquele enunciador. Deste modo, os *ethé* dos bolsistas de ID vão sendo revelados através das estratégias linguístico-discursivas por eles utilizadas, para dar sustentação às teses defendidas nos textos, seja quando fazem anotações sobre as aulas observadas, sobre as atividades realizadas e todas as experiências adquiridas, tanto na fase de observação quanto na formação e atuação prática, em que os bolsistas refletem sobre a atuação do professor em sala de aula, principalmente no que tange aos métodos pedagógicos utilizados. Assim, mesmo apontando alguma ação realizada por outras pessoas, o enunciador posiciona-se sobre o assunto, projetando seu *ethos* enquanto futuro docente.

Diante do que foi observado e relatado pelos bolsistas de ID, estudantes dos cursos de Letras da UFBA, eles ingressaram no PIBID com o intuito de aprimorar suas práticas docentes e contribuir com o ensino de língua materna, como afirmam no resumo realizado pelo grupo para apresentação de trabalho em evento, “com isso, visamos enquanto futuros docentes não só aprimorar nossa prática acadêmica como também contribuir efetivamente para o ensino da língua materna” (B1, TEXTO 26). Os bolsistas de ID que colaboraram com a pesquisa atuaram em uma única escola, situada em um bairro periférico na cidade de Salvador, que atende alunos do bairro e entorno. Na realização dessa pesquisa, foi feita uma visita à escola, para melhor conhecer a realidade em que estão inseridos os bolsistas de ID, bem como a atuação deles na prática docente. Um fato observado e relatado por bolsistas de ID foi a pequena quantidade de aulas em que os licenciandos atuam na prática, devido a algumas mudanças nos últimos editais do PIBID. Esse fato revela uma preocupação com a consistência da formação docente, aspecto importante constitutivo do *ethos* dos bolsistas. Assim, a maior parte do tempo no programa, os bolsistas de ID atuaram observando a prática do professor em sala de aula.

Inseridos no edital de 2018, os estudantes passam o referente ano realizando observações, e apenas em poucas semanas do ano de 2019 atuaram na prática, com a realização de oficinas e sequências didáticas, organizadas pelos bolsistas de ID em conjunto

com a supervisão e coordenação de área. Esse fato explica os textos dos estudantes, que em sua grande maioria, relatavam apenas as observações realizadas na aula da professora.

Durante a coleta de dados, tanto na escola quanto na universidade, foram realizadas conversas com os bolsistas de ID para melhor entender o contexto em que esses estão inseridos, que também reflete em seus discursos. Em um desses momentos, por exemplo, o bolsista 5 sinalizou que as ações do PIBID são fundamentadas em observações das práticas do professor em sala de aula, deixando a desejar na prática efetiva dos bolsistas de ID. Nesse momento, o bolsista 5 afirmou que, diante desse modelo, ele ainda não se sente seguro ao lecionar, e que acredita não ter adquirido a experiência docente suficiente que acreditava conseguir com sua participação no programa. Essa afirmação do bolsista vai de encontro aos objetivos do PIBID, uma vez que a proposta do programa se baseia justamente em contribuir com a prática do estudante de licenciatura. Porém, na prática efetiva, isso não acontece como é explícito na teoria, conforme podemos observar no relato do bolsista 5. Além disso, diante dos dados coletados, fica evidente que grande parte das participações dos bolsistas no programa foram como observadores da prática do professor, pois suas produções relatavam, em grande maioria, as observações feitas nas aulas como participante observador, e não como participante responsável por conduzir a aula.

Para utilizar as concepções de *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo, *ethos* dito e *ethos* mostrado acerca da imagem dos bolsistas de ID, também é importante analisar as cenas de enunciação que envolvem o discurso, sendo esse composto por três cenas, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia. É importante destacar novamente que a coleta de dados dessa pesquisa ocorreu de forma livre, em que a pesquisadora pediu aos bolsistas os textos elaborados por eles, relacionados à sua experiência no programa. Assim, a oferta de material foi diferente a cada bolsista, uma vez que alguns escreviam mais, outros menos, alguns se mostraram mais organizados que outros no trato com o material. A pesquisa pautou-se nesses textos para assim identificar a projeção do *ethos* desses bolsistas no processo de formação docente. Para fins de análise, codificamos os nomes dos cinco bolsistas como B1, B2, B3, B4 e B5, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Utilizamos como critérios para selecionar os *corpora*, aqueles trechos que mais apresentaram informações sobre os bolsistas e a subjetividade presente no discurso, principalmente quando utilizaram o discurso em primeira pessoa para relatar suas percepções acerca da docência e de sua atuação nesse contexto. Assim, apresentamos nos tópicos posteriores as análises realizadas de acordo com a projeção dos *ethé* de cada bolsista.

5.1.1 *Ethos* do bolsista 1

Nessa parte, fizemos um levantamento dos textos disponibilizados pelo bolsista de ID 01 (B1) para analisarmos os discursos emergentes, com o intuito de identificar a projeção do *ethos* desse bolsista durante seu processo de formação, seja através de estratégias discursivas ou outros aspectos linguísticos que acarretam em subjetividades decorrentes de características de cada bolsista e do seu posicionamento acerca do PIBID. Segundo Maingueneau (2020, p. 41), “o *ethos* é, então, duplamente discursivo: pelo fato de acompanhar todo uso do discurso, mas também porque o interesse a ele dedicado varia em função das condições da enunciação”, nesse caso, toda a cena enunciativa influencia no *ethos* do enunciador. Considerando a influência dos gêneros discursivos nas projeções de *ethé*, destacamos os gêneros encontrados nos textos do B1: anotações pessoais, diários de bordo, relatórios, planos de atividades e resumos.

Diante dos vários gêneros de discursos utilizados pelo bolsista, nota-se que cada gênero carrega a cena enunciativa que lhe confere e, conseqüentemente, influencia na projeção do *ethos*, pois “estudar o *ethos* é, na realidade, estudar a enunciação em seu conjunto, mas sob certo ângulo” (MAINGUENEAU, 2020. p. 8), por isso, consideramos importante frisar as cenas que envolvem os discursos. Apreciando as premissas de Maingueneau (2008a) acerca das cenas de enunciação, notamos que a cena enunciativa que envolve as anotações pessoais é a mesma do diário de bordo, isso se devendo à semelhança correspondente aos gêneros, pois ambos apresentam uma escrita particular, cujo autor e leitor referem-se à mesma pessoa, partindo de um mesmo lugar.

Verificamos que a cena enunciativa dos discursos de B1 nas anotações pessoais e nos diários de bordo remete à cena englobante do discurso acadêmico, cujos envolvidos encontram-se em momentos de formação, seja através de reuniões, palestras na escola e na universidade, além do registro da observação da prática docente em sala de aula, consagrando a escola como local de pesquisa, no intuito de desenvolver o fazer profissional. A cena genérica, por sua vez, refere-se ao diário de bordo e às anotações pessoais realizadas pelo bolsista, por intermédio de suas observações do cotidiano escolar e das práticas docentes vivenciadas, configurando assim num apanhado de experiências que possam lhes servir posteriormente. Quanto à cenografia, essa se refere à escrita pessoal, momento em que o enunciador enuncia para si, partindo das observações realizadas no espaço-tempo de sua formação docente.

Ao analisar a projeção do *ethos* de um enunciador, é importante considerar também o seu *ethos* prévio ou pré-discursivo, uma vez que esse se configura como a imagem do enunciador antes de sua enunciação. O *ethos* pré-discursivo apresentado por B1 refere-se ao *ethos* de um futuro profissional docente, que, assim como os demais bolsistas, busca experiência profissional através da formação docente. Além disso, vale ressaltar que, diante das conversas com a pesquisadora, pode-se considerar que em seus discursos, B1 também apresenta um *ethos* pré-discursivo de um futuro docente pesquisador e responsável, que se compromete com os anseios da educação.

Ao traçar um perfil de *ethos* pré-discursivo do B1, partimos para os discursos separados por gêneros, para melhor mapear a projeção do *ethos* dos bolsistas, pois “o simples fato de um texto resultar de um tipo, de um gênero de discurso e de determinado posicionamento ideológico induz expectativas em termos de *ethos*” (MAINGUENEAU, 2020, p. 12). Assim, ao analisar as anotações pessoais, notamos que B1 pontua o que foi realizado na aula e acrescenta sua posição em relação à metodologia utilizada pela professora. Deste modo, selecionamos trechos em que ele se apresenta no texto, apontando sua opinião, ou participando do contexto ao utilizar sua escrita em primeira pessoa, como segue no fragmento:

1) Proposta: Leitura coletiva. - Consiste em fazer a leitura em voz alta, de modo que todos, que se propusessem, pudessem ler uma parte do texto. A experiência com essa metodologia no meu ponto de vista, não foi eficaz: a leitura se tornou maçante (chata); apenas 3 pessoas se dispuseram para a realização da leitura; os ventiladores são muito barulhentos. [...] por se tratar de um clássico, o conto Rapunzel rendeu discussão, os alunos recorreram à leitura semiótica do conto em forma de filme. (B1, TEXTO 7)¹³.

Nota-se, no excerto (1), que B1 apresenta sua visão acerca da aula da professora, e para isso, ele identifica e registra o que deu certo ou não na metodologia utilizada na aula, revelando um olhar crítico ao reiterar na anotação pessoal o que havia dito em conversa informal com a pesquisadora. Considerando que o *ethos* está “vinculado a um processo *iterativo* de influência de outros” (MAINGUENEAU, 2020, p. 13), o processo de prática docente influencia na revelação do *ethos* do bolsista, porque possibilita traçar seu papel enquanto futuro profissional docente. No excerto (1), B1 destaca os pontos positivos e

¹³ Todos os trechos dos *corpora* destacados para análise foram transcritos literalmente como os participantes da pesquisa escreveram, incluindo os equívocos, muitas vezes justificados pelo caráter pessoal de alguns dos gêneros analisados.

negativos da aula observada, evidenciando o que foi aprendido por ele nessa observação da prática em sala de aula.

Algumas palavras nos chamaram atenção no texto, quando B1 apresenta seu ponto de vista, dizendo que a metodologia “não foi eficaz”. A palavra eficaz, segundo o Dicionário On-line de Português (2021, [n.p.]), traz a ideia de algo “que produz o efeito esperado”, assim, nesse sentido, B1 considera que a metodologia da professora não surtiu o resultado que estava esperando, embora ele aponte pontos positivos em relação à aula. O bolsista também fez uso de outros adjetivos para apontar os fatores negativos observados por ele, sinalizando que a leitura na aula foi “maçante” e “chata”. Embora sejam sinônimos, ele reforçou o termo “maçante” com o adjetivo “chata” indicado entre parênteses, para enfatizar como foi a experiência da aula. De acordo com o Dicionário On-line de Português (2021, [n.p.]), a palavra “maçante” significa algo “que causa aborrecimento; aborrecido, chato”. Diante dos termos utilizados por B1, nota-se que esse não ficou satisfeito com a metodologia utilizada pela professora para ministrar a aula, no entanto, ele também aponta alguns fatores que não contribuíram para isso, como por exemplo o barulho feito pelos ventiladores. Em outro momento, B1 realiza algumas anotações pontuais e, dentre elas, destacamos a seguinte:

2) Os comentários a respeito do texto geralmente concentram-se na estrutura paragrafal e na repetição excessiva de termos. Além destes a ortografia, a referência do texto fonte e de citações, são chamadas a atenção. (B1, TEXTO 9).

No excerto (2), nota-se que B1 sinaliza a utilização da gramática de uma forma negativa, utilizando o adjetivo “excessiva”, que remete à ideia de excesso, de algo que é demais, que é exagerado, e isso, no fragmento de B1, é apresentado como uma crítica aos comentários dos textos, que se basearam na estrutura gramatical. O *ethos* mostrado “é uma dimensão constitutiva de toda enunciação” (MAINGUENEAU, 2020, p. 12), assim, no fragmento (2), B1 apresenta um *ethos* mostrado de aderência ao funcionalismo da linguagem, entendendo que o ensino de Língua Portuguesa não deve basear-se somente em gramática, mas também no funcionamento da língua. Outro trecho sinalizado nas anotações de B1 refere-se à reunião de orientação, que destaca a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em que o bolsista sinaliza:

3) O PPP é uma exigência que consta na Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 12, configura-se como o registro das condutas a serem seguidas pela escola. (B1, TEXTO 9).

No excerto (3), podemos considerar que o bolsista se mostra atento às exigências da legislação que rege a educação, uma vez que, dessa reunião, esse foi o único ponto sinalizado pelo bolsista. Além disso, escreve sobre a exigência do PPP e suas diretrizes a serem seguidas, ou seja, algo que lhe chamou atenção. Nesse excerto, ele também apresenta uma explicação sobre o PPP, quando descreve que “configura-se como o registro das condutas a serem seguidas pela escola”, ou seja, sinalizando que o PPP é uma espécie de manual a ser seguido. Ao utilizar o verbo “configurar”, o bolsista atribui uma forma e apresenta a funcionalidade do PPP, que talvez ele não conhecesse, uma vez que fez esse tipo de registro em uma anotação pessoal, cujo público era ele mesmo.

No texto 13, exposto no excerto (4), B1 apresenta sua visão sobre a aula que observou da supervisora. Além de mostrar sua perspectiva sobre a turma, o bolsista também discute acerca do que ele, enquanto professor em formação, considera sobre a oralidade, expondo assim o seu *ethos* dito, conforme exposto:

4) Observações gerais: A turma, no geral, consegue se concentrar na escuta. No entanto, no que diz respeito à exposição oral, sentem-se retraídos. Para mim o que mais prejudica é isto. Valorizo muito o ato da fala, conseqüentemente respeito à escuta. A sala de aula é um espaço de oportunidades, e as oportunidades precisam ser bem aproveitadas. As pessoas precisam exercitar o olho-no-olho, a performance da oralidade, aproveitar as oportunidades de falar em público. (B1, TEXTO 13).

Diante das palavras de B1, no fragmento anterior, nota-se que ele projeta aqui um *ethos* dito no enunciado. Diante do que afirma Maingueneau (2005), ele apresenta fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação, ao utilizar o pronome na primeira pessoa do singular para expressar sua opinião sobre a participação oral dos estudantes em sala de aula, considerando como fator essencial para o aproveitamento das oportunidades do ato de fala. Nesse ponto, o bolsista afirma que valoriza a fala, e acrescenta que também respeita a escuta, características essas fundamentais para a profissão docente, que é permeada pela troca de aprendizagens entre o professor e o aluno. Deste modo, identificamos aqui um *ethos* de um futuro profissional docente que preza pelo momento de troca de aprendizagens em sala de aula. Além disso, o bolsista apresenta um *ethos* mostrado de um licenciando em formação atento à aprendizagem da turma, identificando o perfil dos alunos, bem como o que possivelmente tenha prejudicado o andamento da turma.

Em uma das reuniões do núcleo do subprojeto, B1 escreve algumas anotações acerca da utilização do material didático em sala de aula, atentando para a funcionalidade desse material, conforme observa-se a seguir:

5) Reunião de núcleo: Estamos lidando com as especificidades do subprojeto letras. Há que se levar em consideração que o material didático não se limita ao livro didático. O material didático precisa ser funcional. Nosso subprojeto é financiado com dinheiro público. Fazendo os cálculos das bolsas, teremos o valor de 14500. Considerando a quantidade de 28 bolsistas ID, 3 supervisores e 1 coordenador de área. (B1, TEXTO 16).

No trecho anterior, é interessante destacar como B1 relata a diferença entre o livro didático e o material didático, acrescentando que o material didático vai além, pois esse “precisa ser funcional”. Nesse ponto, podemos questionar: o que é ser funcional para B1? O material didático precisa funcionar de que forma? Qual seria então a função desse material? Muitos são os questionamentos que poderíamos fazer acerca desse termo para o bolsista, uma vez que ao afirmar que o material didático precisa ser funcional, B1 deixa implícito que essa realidade não é recorrente. Além disso, o verbo “precisar”, utilizado nesse fragmento por B1, remete à ideia de uma necessidade que deve ser percebida, principalmente por se tratar do subprojeto de Língua Portuguesa. Continuando a anotação, B1 escreve sobre o valor que é investido no subprojeto, fato que o deixou curioso, a ponto de fazer os cálculos para analisar o valor total gasto no subprojeto que “é financiado com dinheiro público”.

Continuando com as anotações de B1, no Texto 18 ele pontua uma atividade de escrita coletiva realizada pela professora da turma, e disserta que:

6) A proposta consiste em compor um texto: a turma, dividida em grupos fará a construção de uma parte do texto. No 8º B, 7 grupos foram formados, conseqüentemente 7 parágrafos. Acredito que uma das dificuldades encontradas foi a falta de comunicação com os outros parágrafos. (B1, TEXTO 18, grifo do autor).

Diante das anotações do bolsista, é possível perceber que ele não aprovou a metodologia da atividade aplicada pela professora. Um exemplo disso, corresponde ao verbo “foram” sublinhado no texto, bem como aos 7 grupos e 7 parágrafos enfatizados por ele no enunciado. Isso demonstra um olhar crítico, um professor em formação que reflete sobre a prática docente observada. Além disso, o bolsista também acrescenta sua observação, apontando a falta de comunicação entre os parágrafos produzidos, em que podemos associar aos mecanismos de coerência e coesão que devem ser acionados nos textos produzidos. Ao destacar esses fatores, B1 presume um possível resultado sobre a composição do texto, que é a falta de coerência entre seus parágrafos.

Em algumas anotações de B1 encontramos frases destacadas pelo bolsista, algumas com o nome dos autores, outras não. Um ponto que nos chama atenção é o assunto abordado nessas frases, como o exemplo do excerto (7):

7) “Da opressão que se espalha, tens repudio, mas não repudia a possibilidade de se tornar opressor”. (B1, TEXTO 19, grifos do autor).

Nessa frase, o bolsista utiliza aspas, o que permite inferir que a frase não foi feita por ele, mas não indica a fonte do texto. Também podemos observar que B1 sublinha duas palavras no texto: “opressão” e “opressor”. Diante do contexto observado, é possível notar a projeção de um *ethos* que se preocupa com as lutas sociais, ao mesmo tempo em que faz uma crítica às posições de classes, podendo também entender como uma crítica à postura da professora-supervisora observada. Além disso, é importante observar que esse discurso dialoga com a obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1987), que sugere uma nova possibilidade para a educação, como uma forma de libertação dos oprimidos, educação que liberta os oprimidos, sem torná-los opressores.

Ainda nas anotações do Texto 19, B1 escreve um pequeno rascunho sobre algumas de suas considerações para o relatório semestral cobrado pelo programa, conforme apontava em seu título “Rascunho Relatório Semestral”. Nesse texto, B1 diz o seguinte:

8) *Durante as jornadas pedagógicas, uma frase em destaque chamou atenção: “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”. A frase era parte da arrumação do espaço, esforço feito para receber com entusiasmo o ano letivo vindouro. (B1, TEXTO 19).*

Aqui o bolsista destaca a frase do escritor grego Esopo, considerando que todos podem tanto aprender quanto ensinar. Essa frase também faz referência ao papel do educador em mediar o conhecimento em sala de aula, pois ao mesmo tempo que ensina, também aprende com o processo educativo e com os estudantes. Além disso, ele afirma que a frase foi utilizada para receber “com entusiasmo o ano letivo vindouro”. Os adjetivos “entusiasmo” e “vindouro” nos chamam aqui a atenção, já que essas foram as palavras utilizadas pelo bolsista que, por sua vez, poderia estar esperando um ano animado e produtivo. Assim, nota-se que o bolsista apresenta um *ethos* esperançoso, tanto mostrado na frase que lhe chamou atenção, quanto nos adjetivos utilizados por ele para descrever o espaço e a espera do ano letivo que se inicia.

No Texto 21, B1 escreveu suas anotações a respeito de um encontro organizado pela coordenadora para o grupo de bolsistas do subprojeto, chamado de PIBID Convida, no qual convidam algum(a) pesquisador(a) para conversar um pouco com os bolsistas a respeito de um determinado tema, especificamente sobre a área de pesquisa da(o) convidada(o). De acordo com as palavras de B1, a temática dessa palestra refere-se aos estudos sobre letramento, como observamos a seguir:

- 9) PIBID convida 06/09/2019. Letramentos. Quais letramentos? Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. - O que me fez lembrar do livro “O diferencial da favela: poesias e contos de quebrada”. Nele eu pude reconhecer uma poeta de Mutuípe que fala sobre o seu domínio de vida. (B1, TEXTO 21).

No fragmento anterior, o bolsista utiliza as palavras de forma bem pontuada sobre os diferentes tipos de letramentos. É interessante observar que, inicialmente, ele faz uma afirmação com a palavra “letramentos”, e logo em seguida faz uma pergunta, deixando em dúvida o que ele afirma inicialmente, questionando “quais letramentos?”. B1 problematiza acerca do fato de o termo “letramentos” estar no plural, pois, aparentemente, não há indicação de quais letramentos estão sendo tratados na reunião. Nesse trecho, ao utilizar o pronome interrogativo no plural, B1 demonstra que tem conhecimento prévio sobre o que é letramento, e que há vários tipos de letramentos (SOUZA, 2011). Em seguida, ele explica o porquê de “letramentos” no plural, ao falar que esses são “associados a diferentes domínios de vida”. Adiante, B1 escreve sobre a lembrança que teve de um livro, associando a sua narrativa aos diferentes letramentos existentes, especialmente aos modos de vida das favelas, como é destacado no título do livro. B1 caracteriza seu *ethos* através dos recursos intertextuais de seus relatos, associando o conteúdo escrito a uma lembrança de um livro, que o fez lembrar também de um poeta do município baiano, Mutuípe. Nesse trecho, o bolsista apresenta-se como alguém que entendeu a discussão acerca de letramentos realizada no encontro.

O gênero de discurso diário de bordo, conforme apontado anteriormente, possui características parecidas com as anotações pessoais, diferenciando em sua linearidade na escrita. Identificamos, no Texto 2 de B1, a presença do gênero diário de bordo, justamente pelo formato do relato das atividades de forma mais contínua. Assim, destacamos aqui o que o bolsista descreve sobre sua visita na escola:

- 10) *A escola é relativamente grande, comporta turmas desde a creche, fundamental 1 e 2. Em média são 30 alunos em cada sala. A cada 3 meses 7000 para manutenção. A escola consegue economizar mesmo a verba sendo limitada.
“Direito tem, quem direito ande”.
Observa-se uma postura de autonomia na gestão da escola, isto se estende para vários aspectos como estrutura pedagógica ou estrutura física. (B1, TEXTO 2).*

No fragmento (10), o bolsista descreve brevemente a escola e faz elogios à gestão. B1 também revela uma avaliação positiva da gestão da escola, ao utilizar o verbo “conseguir”, abordado no sentido de ter êxito, sair-se bem em alguma atividade, quando afirma que “a escola consegue economizar mesmo a verba sendo limitada”. Nesse caso, B1

faz uma crítica ao Estado, que não disponibiliza verba suficiente para o pleno funcionamento das escolas, o que justifica o elogio feito à gestão por “conseguir” desenvolver as ações mesmo com os recursos limitados do Estado.

A expressão “postura de autonomia” também revela uma avaliação positiva da gestão da escola, uma vez que, autônomo é quem toma iniciativa e faz o que deve fazer. Nesse fragmento, B1 também reproduz um discurso que contraria a Constituição, com a frase utilizada no meio do seu texto, “Direito tem, quem direito ande”, que, por sua vez, pode remeter à frase “direitos humanos para humanos direitos” (ditado popular), utilizada para justificar o assassinato de um bandido por sua vítima. Nesse caso, ele reproduz um discurso anticonstitucional, já que a Constituição brasileira prevê que todos os cidadãos brasileiros são iguais e têm os mesmos direitos perante a Lei, e não prevê pena de morte. Essa afirmação levantada por B1 deve ser problematizada, no entanto, não será feito no escopo deste trabalho, por ultrapassar nossos objetivos de pesquisa.

No diário de bordo, Texto 4, no qual B1 aponta as observações feitas na aula da professora, ele inicia discutindo que a proposta da apresentação oral possibilitou a interdisciplinaridade na aula, e pontua algumas discussões debatidas em sala, como as relações de gêneros. Além disso, B1 também aborda algumas respostas dos estudantes, quando diz:

11) Nas respostas o aluno X utilizou o termo “família tradicional” por responder à questão. Y acredita ser uma convenção social que é aceita normalmente. Diante a questão do racismo entra em cena, a professora Z apresenta algumas citações”. (B1, TEXTO 4)¹⁴.

No trecho (11), podemos destacar a projeção de um *ethos* atento, aberto aos temas transversais, como sugere seu destaque na expressão família tradicional, em que o uso das aspas pode indicar uma não concordância com o sentido original da expressão. Além disso, ele observa os alunos em sala de aula e identifica suas particularidades em meio às discussões, apontando as percepções dos alunos acerca do termo. No texto 4, B1 também discute sobre suas considerações da aula, além de apontar algumas críticas do espaço físico da sala, como podemos analisar no excerto (12):

12) [...] Os alunos se dividem em uma roda em que de um lado ficam as meninas do outro os meninos. As campanhas que são realizadas para

¹⁴ Todos os nomes envolvidos no trabalho, discentes da escola, supervisores e coordenadores do PIBID, serão substituídos por X ou Y.

conscientizar, como: Setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul¹⁵, devem ser analisadas no nível do discurso. Obs: a sala, mesmo com a quantidade de alunos relativamente pequena, (é pequena) e abafada. Este é um aspecto da estrutura do prédio que talvez prejudique [...]. (B1, TEXTO 4).

Nesse fragmento, o bolsista faz uma observação importante sobre a divisão dos alunos em sala de aula, divisão essa, que pode reforçar a desigualdade de gênero. O bolsista também chama atenção para a Análise do Discurso no que se refere à conscientização das campanhas. Vale salientar que o subprojeto do PIBID aborda as perspectivas da Análise do Discurso, cujo embasamento teórico visa ao aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa através de uma perspectiva crítica-funcional da linguagem. Assim, podemos associar que o discurso do bolsista está fundamentado nos estudos fomentados pelo subprojeto. É interessante destacar a forma como B1 relata o espaço da sala em meio à quantidade de alunos. Mesmo escrevendo que a quantidade é relativamente pequena, ele ainda enfatiza novamente “(é pequena)”, adjetivo usado entre parênteses para mostrar quão pequena é a sala diante de sua percepção. Outro ponto levantado por B1 refere-se à estrutura física da sala, adjetivada por ele como “abafada”, e que pode prejudicar o rendimento da turma no processo de aprendizagem. Com isso, B1 mostra-se, mais uma vez, com um *ethos* atento e observador acerca das condições físicas que, conseqüentemente, impactam no aprendizado dos alunos da escola.

Ainda nos discursos referentes aos diários de bordo, B1 relata no Texto 10 uma aproximação e entendimento do assunto educacional, quando escreve sobre a jornada pedagógica, e inicia seu texto com uma frase reflexiva:

13) JORNADAS PEDAGÓGICAS: “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”. Gostaria de chamar a atenção, – falo isso com os olhos marejados – da diversidade que compunha a escola. O fazer pedagógico depende de um conjunto de pessoas que oferecem sua dedicação para a construção. A programação começa com uma avaliação do desempenho das turmas, levando em consideração o índice de aprovação e reprovação. Via de regra as reprovações não alcançam um número maior do que 10. Quando este número é ultrapassado, partimos para a análise das causas. A segunda parte da avaliação está baseada na nota do IDEB, apresentando as metas projetadas e as metas alcançadas com a Prova Brasil. Ainda pensando na Prova Brasil, reservou-se um momento para pensarmos as estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes na prova. “Participar deste momento me trouxe boas memórias”. (B1, TEXTO 10).

¹⁵ A campanha setembro amarelo refere-se à prevenção ao suicídio; outubro rosa à conscientização para o controle do câncer de mama; e novembro azul à conscientização para o controle do câncer de próstata.

Mais uma vez, percebemos a presença da intertextualidade nos discursos de B1. Nesse trecho, ele utiliza a frase do escritor grego Esopo para iniciar seu texto, frase que já apareceu em outro texto de B1. Em seguida, o bolsista chama atenção para sua escrita, ao falar da diversidade que compõe a escola; além disso, ele utiliza o sinal de travessão para indicar seu discurso direto, que destaca a reação do próprio B1 ao escrever aquele texto, mostrando sua emoção ao ver a diversidade que abrange a escola. Ele utiliza a expressão “olhos marejados” para indicar sua reação naquele momento, indicando que seus olhos estavam cheios de lágrimas, apresentando assim um *ethos* mostrado caracterizado pela emoção do bolsista. Ao afirmar que “o fazer pedagógico depende de um conjunto de pessoas que oferecem sua dedicação para a construção”, B1 aciona um interdiscurso que destina à docência apenas como vocação, desconsiderando que é um trabalho como os demais, o que não significa que não seja importante, porém, essa caracterização da docência como algo nato do sujeito pode levar a educação a ser considerada como uma utopia.

Ao prosseguir o texto, B1 explica sobre a distribuição dos setores que compõem a escola, e fala sobre o momento reservado para pensar em “estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes” na Prova Brasil. Diante disso, vale questionar: o objetivo é apenas melhorar o desempenho dos estudantes na prova ou é aprimorar o uso da linguagem pelos alunos? O bom desempenho, nesse caso, seria uma consequência do uso da linguagem. Assim, talvez seja possível que o olhar crítico de B1 também deva ser aprimorado em relação às estratégias e objetivos do ensino.

Para finalizar o texto, B1 utiliza uma frase destacada com aspas: “participar deste momento me trouxe boas memórias”. Embora ele tenha utilizado aspas nesse trecho, percebe-se que elas servem para destacar suas próprias palavras, realçando assim o sentimento de B1 naquele momento. Mais uma vez, o bolsista mostra um *ethos* caracterizado de sentimentos e emoções com as ações presenciadas por ele.

No fragmento (14), o bolsista comenta sobre a temática discutida na reunião do PIBID no dia 19 de fevereiro de 2019, e demonstra sua indignação no que se refere à Medida Provisória (MP) de nº 746, de 2016, que prevê a reformulação do Ensino Médio, como segue:

14) O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO JOVEM BRASILEIRO. Diante do que é apresentado pela MP 746 em que algumas disciplinas perderam o crivo da obrigatoriedade (filosofia, artes, sociologia e história) sendo elas imprescindíveis para a formação crítica do estudante, destaco uma parte do texto em que se diz que “a disciplina de língua portuguesa, componente obrigatório no currículo do EM, precisa assumir sua dimensão crítica em plenitude (...)” (p. 21). É como se a disciplina de língua portuguesa

precisasse dar conta dos conteúdos defasados pela MP? Isso tornando as outras disciplinas dispensáveis, como pensar e agir diante desta problemática? (B1, TEXTO 11).

Nesse texto o bolsista mostra-se inconformado com a MP nº 746, por extinguir a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Artes, Sociologia e História, no Ensino Médio, pois compreende a importância dessas disciplinas na formação cidadã (crítica) dos estudantes. Com isso, B1 se questiona se a disciplina de Língua Portuguesa terá que contemplar os conteúdos defasados pela MP, e também como pensar e agir diante disso. B1 projeta aqui um *ethos* indignado e inconformado com tal Medida Provisória, que, para ele, prejudicará a educação, ao privar a obrigatoriedade dessas disciplinas para os jovens.

O Texto 20, de B1, apresenta o relato de uma reunião informal, como foi considerada pelo bolsista, realizada no dia 28/5/2019. No fragmento (15), o bolsista relata sobre o que ocorreu na reunião desse dia em que discutiam sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes, como vemos a seguir:

15) *PIBID aula 28/05/2019. Ainda na sala dos professores, em reunião informal, houve a discussão sobre as notas do provão. - Avaliação da aprendizagem. As notas mostraram a necessidade de uma atitude. ORGANOGRAMA DE IDEIAS: Ao que se observa, um organograma de ideias serve como uma atividade de pós-leitura, extrair as ideias principais do texto lido e sistematiza-las. “Supervisora X consegue tornar as aulas divertidas”. O organograma traz a possibilidade de pensar o texto nas suas referências destacadas. “O aluno Y está inquieto, não consegue se concentrar”. Ansioso. (B1, TEXTO 20).*

Além de relatar o acontecido de forma breve, B1 sinaliza o que entendeu por “organograma de ideias”, palavras destacadas por ele em maiúsculo. Ao continuar, o bolsista elogia a professora supervisora, destacando através de aspas, afirmando que ela “consegue tornar as aulas divertidas”. Assim, o bolsista reconhece o trabalho da professora, trabalho esse, que recebeu algumas críticas de B1 em alguns momentos, ao referir-se à metodologia aplicada, como exemplificado no excerto (1) e (2). Ao prosseguir com o diário, B1 finaliza explanando a inquietude do aluno Y, que não consegue concentrar-se na aula, parecendo ansioso. Diante desse discurso, B1 mostra que consegue identificar e observar o aluno, chamando-o pelo nome e descrevendo seu comportamento na aula, características essas que compõem um *ethos* de professor observador.

Os relatórios também se fizeram presentes nos textos de B1, como uma escrita para ser entregue à coordenação, o que exige, nesse caso, uma escrita mais formal, diferente dos

gêneros anotações e diário de bordo, vistos até aqui. Diante da caracterização desse gênero de discurso, por se tratar de um texto que relata os fatos para que o destinatário conheça aquele contexto relatado, o relatório carrega em si um poder de persuasão, através da maneira como o enunciador narra os fatos. Sobre esse processo de persuasão, Maingueneau afirma que:

O poder de persuasão de um discurso resulta, então, em boa parte, do fato de ele levar o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, mesmo muito esquemático, investido de valores historicamente especificados: as “ideias” suscitam a adesão do leitor porque a *maneira de dizer* implica uma *maneira de ser*. (MAINGUENEAU, 2020, p. 14).

Nesse contexto, além do relatório visar à adesão dos leitores acerca das ideias suscitadas no discurso, ele também mostra a maneira como os bolsistas relatam os fatos, que implicam, conseqüentemente, na maneira como eles são e como projetam o *ethos* no discurso.

Diante da proposta de Maingueneau (2005) acerca da cena enunciativa, pode-se observar que o relatório envolve a cena englobante do discurso acadêmico, cujos envolvidos encontram-se no âmbito, especificamente, universitário. A cena genérica compreende o relatório da atividade de iniciação à docência, entregue à coordenação do programa para acompanhar o andamento das atividades. A cenografia do relatório corresponde ao cenário acadêmico, ao relato das atividades desenvolvidas dentro do programa que o bolsista faz parte. Nesse contexto, o público-alvo desse gênero de discurso corresponde à coordenação do programa, que utilizará o relatório como um instrumento de acompanhamento das atividades do bolsista frente à iniciação a docência.

Nesse sentido, o Texto 24, de B1, refere-se ao relatório de visita à escola, realizada no primeiro contato com o ambiente escolar. Na introdução do relatório, B1 apresenta algumas informações sobre a escola e seu público. No item do relato, o bolsista escreve sobre suas primeiras impressões, considerando tratar-se de uma escola que atende a algumas comunidades periféricas da cidade de Salvador, e que apresenta um IDEB de 4.7, pontuação considerada melhor que a de outras escolas da cidade, como afirma B1. No excerto (16), ao referir-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, B1 escreve “Incentivo” ao invés de “Iniciação”, essa troca de palavras revela um discurso que vê a importância do incentivo à docência. B1 também apresenta suas reflexões, quando afirma que:

16) [...] Refleti, sobretudo ao pensar na responsabilidade existente no pacto com a educação, sobre a delicadeza com que se deve tratar o ensino, se tratando de escola pública em que são diretamente afetados os filhos dos

trabalhadores trabalhadoras da comunidade. Por fim, devo dizer que esta primeira visita me fez constatar a importância de se acreditar no potencial da escola pública e constatar excepcionalidade do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência do qual estou tendo a oportunidade de participar e construir um trabalho coletivo. (B1, TEXTO 24).

No trecho (16), B1 discute sobre a responsabilidade da educação, principalmente no que tange à escola pública. Aponta também para a “delicadeza” do ensino, analisando a educação como algo que é delicado, frágil, vulnerável, que precisa de cuidados específicos. Além disso, ele também retoma, indiretamente, a relação opressor/oprimido que destacou na anotação, ressaltando que os filhos dos trabalhadores devem ser tratados com delicadeza, se referindo aqui aos filhos dos oprimidos. Nesse caso, ele também remete à questão da luta de classes, ao interdiscurso marxista, de esquerda, ao discurso que busca a inclusão dos grupos vulneráveis e menos favorecidos da sociedade. Aqui é possível identificar que o bolsista projeta seu *ethos* de futuro docente em meio à realidade das fragilidades do ensino público, um *ethos* cuidador, que deve tratar o ensino com “delicadeza”, com cuidado, pois o ensino, na visão do bolsista, é algo frágil e vulnerável.

Ainda no fragmento (16), B1 aponta a importância em acreditar na educação, e elogia o PIBID, ao caracterizá-lo com “excepcionalidade”, ou seja, algo excepcional, que é diferente dos demais. Ele também eleva o PIBID ao falar da “oportunidade” que está tendo de participar do programa. Assim, ao utilizar a palavra “oportunidade”, entende-se como algo adequado, que é oportuno para o momento, uma situação favorável. Dessa forma, ele apresenta um *ethos* de um bolsista satisfeito em fazer parte do programa. É interessante observar como são diferentes as escritas, a depender de seu público-alvo, como por exemplo, nas anotações pessoais e diários de bordo o bolsista apontou algumas percepções negativas acerca do processo de ensino e não elogiou o programa, porém, os elogios são perceptíveis quando se trata de textos a serem enviados para a supervisão e/ou coordenação do subprojeto e do PIBID, apresentando assim uma divergência de *ethé* projetados pelo bolsista em diferentes momentos, e para diferentes interlocutores.

Outro gênero de discurso que se faz presente neste *corpus* é o plano de atividades, que carrega uma cena enunciativa semelhante ao relatório, cuja cena englobante refere-se ao discurso acadêmico utilizado pelo bolsista em seu texto para descrever as atividades planejadas em determinado período letivo. Na cena genérica, podemos notar a presença do gênero plano de atividades, no qual o bolsista apresenta à coordenação do PIBID as atividades realizadas por ele em determinado período, bem como os objetivos traçados por B1 para desenvolver suas ações frente à atividade de observação, acompanhamento e prática

docente. A cenografia, por sua vez, refere-se ao ambiente escolar e universitário, em que o bolsista elabora seus planos para as atividades a serem desenvolvidas na escola, planos esses que são endereçados ao acompanhamento da supervisão e coordenação do programa, no que concerne às ações dos bolsistas. Nesse caso específico, o enunciador apresenta a identificação do plano e do bolsista, bem como a introdução, os objetivos e os resultados específicos da atividade. Na introdução, B1 apresenta as ações realizadas durante o período de setembro a dezembro de 2018, que foram sinalizadas apenas como observações, acompanhamento e participação nos processos formativos, uma vez que, como já sinalizado, no ano letivo de 2018 os bolsistas apenas observaram e acompanharam os professores, sendo que as atividades práticas das oficinas foram realizadas no ano de 2019. Assim, na parte dos objetivos, B1 pretende:

17) [...] Estabelecer boas relações com os funcionários; contribuir, através do acompanhamento, para a dinamicidade e ludicidade nas aulas de língua portuguesa, desenvolvendo relações de afetividade para com os alunos; experimentar as mais diversas situações do ambiente escolar e das aulas de língua portuguesa, compreendendo assim, a responsabilidade e a importância do magistério. Além disso objetiva-se o aprimoramento dos letramentos acadêmicos na formação do bolsista, participando de eventos [...]. (B1, TEXTO 25).

O excerto (17) é caracterizado pela relação de responsabilidade que o bolsista considera na atuação docente. Além disso, B1 projeta um *ethos* de profissional ético, principalmente quando ele trata da relação com os funcionários, considerando esse ato como uma parte importante para a profissão, tão importante que ele destaca em seus objetivos. Outro ponto importante destacado por B1, refere-se ao aprimoramento de sua formação acadêmica, para isso, ele cita a participação em eventos. Aqui podemos notar um *ethos* pesquisador que, aparentemente, pretende continuar refletindo sobre o fazer docente, e de profissional responsável, que busca cumprir os preceitos determinados pelo edital, bem como pelo subprojeto ao qual faz parte. Nos resultados, o bolsista aponta as produções didático-pedagógicas que observou nas aulas da professora regente, e também relata suas produções bibliográficas e técnicas. Vale salientar que este gênero de discurso aqui referido, o plano de atividades, carrega um teor mais técnico, com um modelo a ser seguido pelo bolsista, um roteiro preestabelecido.

Nos documentos coletados, também encontramos um resumo, escrito pelo bolsista e seus colegas de grupo, para submeter ao evento Encontro Nacional das Licenciaturas¹⁶. Nesse gênero, as cenas de enunciação partem da perspectiva de uma seleção para a apresentação de trabalho no evento. Assim como nos outros textos, a cena englobante corresponde ao discurso acadêmico, organizado em formato específico do gênero. A cena genérica envolve o gênero de discurso resumo, que trata de uma submissão de trabalhos para apresentação em um evento específico da área de estudo dos enunciadores. Já a cenografia, refere-se a um discurso construído por um grupo de bolsistas de iniciação à docência, dissertando sobre as ações realizadas no programa e suas experiências, com o intuito de conseguir a aprovação do resumo para apresentar o trabalho no evento. Nesse caso, é importante observar que o público desse discurso se refere à comissão científica do evento, que irá avaliar o trabalho, e também aos demais participantes do evento, uma vez que é por meio do resumo que os participantes decidem ou não assistir às comunicações, mesas, palestras.

No resumo, os bolsistas situam o leitor sobre o trabalho desenvolvido pelo PIBID, pelo subprojeto e por eles durante a iniciação à docência, descrevendo o local de atuação, a realidade da escola, bem como as ações realizadas pelo grupo. Os enunciadores do resumo também dissertam sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados por eles para desenvolverem as atividades. No final do texto, discutem acerca da importância dessa formação, como podemos observar a seguir:

18) Esta etapa inicial de formação será crucial para o desenvolvimento das oficinas, nas quais buscaremos desenvolver uma relação de proximidade com os assuntos relacionados ao cotidiano da unidade escolar e aprimorar a nossa vivência enquanto docentes em formação, compreendendo a importância da funcionalidade entre a teoria e a prática, da necessidade de um trabalho processual em relação às produções textuais e práticas de leituras, além do reconhecimento de ser a escola um espaço de respeito e (re) conhecimento de si e do outro. Com isso, visamos enquanto futuros docentes não só aprimorar nossa prática acadêmica como também contribuir efetivamente para o ensino da língua materna. (B1, TEXTO 26).

No excerto (18), os bolsistas consideram a parte prática de desenvolvimento das oficinas como uma possibilidade de aprimorar seus conhecimentos acerca da atividade docente, da funcionalidade entre a teoria e a prática, através do ensino da linguagem. Além disso, também discutem sobre a pretensão de contribuir com o ensino de língua materna,

¹⁶ O VII Encontro Nacional das Licenciaturas foi realizado em conjunto com o VI Seminário Nacional do PIBID e o I Seminário Nacional de Residência Pedagógica, na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza, nos dias 5 a 7 de dezembro de 2018.

mostrando assim, *ethé* de profissionais inovadores e pesquisadores, que estão dispostos a contribuir com o ensino de língua, aprimorando essa atividade profissional, pois eles reconhecem o caráter processual do ensino de escrita e das práticas de leituras, o que é fundamental para o êxito nesta tarefa de futuros docentes.

Os discursos de B1 que vimos até aqui refletem em diversos *ethé*, variando de acordo com o gênero discursivo, pois enquanto B1, em sua escrita de caráter pessoal e informal, faz algumas críticas, especialmente à metodologia utilizada em sala de aula, nos textos com caráter formal, como relatórios, planos de aula e resumo, B1 pontua as contribuições do PIBID sempre como positivas, sem destacar as críticas que foram feitas durante o processo. Com isso, nesses textos formais, enviados para a supervisão e coordenação do PIBID, B1 adere ao *ethos* que o programa projeta para ele, como um bolsista de iniciação à docência que vê no PIBID a oportunidade de contribuir com sua formação docente, ao inseri-lo na prática em sala de aula. Esse é um fato que deve ser questionado, pois quando B1 faz críticas ao programa para a supervisão e a coordenação, ele minimiza a criticidade que apresentou nos textos mais informais. No momento, quando ele se dirige a quem pode mudar o programa para melhor, ele não faz as críticas necessárias, principalmente por se tratar do relatório cujo objetivo é exatamente averiguar como o bolsista está pensando sobre esse processo.

Também é importante ressaltar a aparente incoerência no discurso de B1, uma vez que em alguns momentos de seu discurso ele aparenta estar de um lado, e em outros, aparenta estar de outro. Quando ele fala, por exemplo, de “direitos humanos, para humanos direitos”, retoma a um discurso liberal de direita, no entanto, em outros momentos ele utiliza com frequência o discurso da luta de classes, fala sobre o opressor-oprimido, cita Paulo Freire. Esses pontos são importantes a serem considerados, pois o uso das aspas pelo bolsista pode significar tanto adesão quanto repulsa ao discurso citado. No entanto, como a questão da luta de classes é mais recorrente no discurso de B1, sua visão de mundo mostra estar mais voltada para esse lado. A visão de mundo do bolsista tem papel fundamental na formação de professor, pois irá definir se sua prática será opressora ou libertadora. Esse discurso utilizado por B1 projeta um *ethos* de humano/humanidade e, nesse caso, considerando a frequência que ele reflete acerca das lutas de classes, seu discurso sugere uma prática libertadora.

Diante do que foi analisado, o *ethos* pré-discursivo de B1 foi confirmado em alguns momentos de sua enunciação, momentos em que o enunciador projeta um *ethos* de futuro profissional da área, competente para realizar suas atividades, e que se atenta para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a exemplo das observações feitas acerca da metodologia utilizada pela professora regente em algumas aulas. Dessa forma, o *ethos*

discursivo do bolsista acerca do ensino de Língua Portuguesa é de um profissional que está disposto a aprender e que acredita na funcionalidade dos estudos críticos da linguagem para trabalhar a realidade em sala de aula.

5.1.2 *Ethos* do bolsista 2

De acordo com os documentos coletados e disponibilizados pela bolsista 2, identificamos a presença de alguns gêneros de discursos iguais e outros diferentes de B1. Para iniciarmos a análise desses discursos, faz-se necessária a identificação das cenas de enunciação que permeiam tais discursos, uma vez que tais cenas também contribuem para a construção do *ethos* do enunciador. Assim, como os dois gêneros de discurso, relatório e diário de bordo, foram discutidos nos documentos de B1, discutiremos apenas as cenas de enunciação dos gêneros: plano de aula e artigo.

Com base nos dados coletados e nos encontros com a pesquisadora, é importante destacar o pressuposto do *ethos* pré-discursivo de B2, uma vez que, mesmo se caracterizando também como futura profissional docente, apresenta características peculiares, que variam a cada bolsista. Assim, diante da pesquisa, identificamos que o *ethos* pré-discursivo de B2 refere-se à uma futura professora que se preocupa afetivamente com os alunos em sala de aula, talvez por se tratar de uma escola de um bairro periférico, onde muitos alunos são também marginalizados pela sociedade. Esse afeto também é demonstrado pelos alunos para com a bolsista, chamando-a pelo apelido, o que indica intimidade, aproximação entre ambos. Entende-se também que essa foi a forma que a bolsista encontrou para se aproximar dos estudantes, de forma que consiga efetivar o processo de ensino-aprendizagem objetivado.

Diante dos documentos analisados de B2, o primeiro texto trata-se de um relatório, que, assim como B1, foi escrito para ser entregue à coordenação de área. Esse relatório é referente à primeira visita de B2 à escola em que desenvolveu suas atividades de iniciação à docência. Com isso, B2 relata suas primeiras impressões, com elogios à escola e aos funcionários.

1) A Escola X aparentou-se bastante harmoniosa, o ambiente é aprazível e ameno, os funcionários figuraram-se bastante agradáveis e dispostos ao receberem o grupo para a visita. (B2, TEXTO 1).

No excerto (1), podemos notar que 2 descreve a escola como essa aparenta ser, atribuindo-lhe o adjetivo de harmoniosa, e ainda acrescentou o advérbio de intensidade

“bastante”, para indicar a intensidade da harmonia relatada. A bolsista também utilizou os adjetivos “aprazível e ameno” para descrever o ambiente da escola, além de descrever também os funcionários e a recepção do grupo de bolsistas. Diante do relato de B2, percebe-se que ela se apresenta como alguém que gostou do espaço e das pessoas que lhes foram apresentadas, mostrando-se satisfeita com a visita naquele dia. Ao prosseguir seu relatório, B2 escreve sobre os alunos:

2) Ao pátio estavam os alunos das diversas turmas da escola, interagindo entre si, esses foram os que mais incitaram atenção. As crianças são extremamente calorosas e demasiadamente comunicativas, pareceram muito entusiasmadas com a oportunidade de receberem bolsistas de Iniciação à Docência (ID), rodearam as discentes fazendo perguntas, desejando as boas vindas e nos fazendo sentir bem aceitas. [...] Esse fator anima o bolsista, fazendo assim, que se sinta bem vindo à comunidade escolar. (B2, TEXTO 1).

No excerto (2), B2 mostra-se animada com a recepção dos alunos ao visitar o ambiente escolar, e mostra também um *ethos* discursivo que confirma seu *ethos* pré-discursivo, referindo-se à afetividade da bolsista para com os alunos, ou as crianças, como ela prefere chamar em alguns momentos. Ao continuar seu relatório, B2 apresenta sua animação em assistir à aula da professora, e aponta algumas observações sobre o espaço:

3) Por uma questão de logística tive a oportunidade de assistir duas aulas na turma do 8º ano D vespertino, o que foi bastante animador. Saí da sala com a perspectiva muito boa por poder observar a aula e concluir que a professora X não se utiliza de uma postura gramaticista e, além disso, por ter tido contato com o desempenho dos alunos em sala e observar que são proativos durante a aula. Salvo alguns detalhes, como a dispersão, organização das mesas, higienização da sala, o calor devido a falta de ventiladores, barulhos externos, o que, a meu ver, não se caracteriza como a questão de cunho negativo, mas sim como normalidades de uma turma de fundamental e de fatores técnicos de escolas públicas que não pode se enquadrar a diretrizes utópicas. Entretanto, de maneira geral, minha posição acerca da escola, dos alunos e da aula é extremamente positiva. (B2, TEXTO 1).

Diante do discurso de B2, podemos observar no fragmento (3) sua posição positiva frente à visita realizada na escola. Ao destacar alguns pontos negativos da escola, a bolsista justifica que tais pontos são “normalidades” de escolas públicas, porém, não deveria ser normal ter tantos problemas, ou mesmo vê-los como normalidades, como é relatado. Assim, B2 finaliza o parágrafo com um *ethos* dito de uma futura profissional docente animada com a visita realizada, afirmando sua posição positiva frente ao ambiente escolar e à prática utilizada pela professora. Ao utilizar o termo “utópicas”, a bolsista também demonstra

pessimismo em relação à educação pública, pois sugere que essa nunca terá as diretrizes (estrutura) adequadas para seu bom desenvolvimento, considerando assim, as “estruturas adequadas”, como algo inalcançável.

Diante do relato de B2, podemos perceber uma controvérsia em relação à concepção de B1 sobre o método utilizado pela professora, visto que ambos observaram as aulas da mesma professora, que é a supervisora de todo o grupo dos bolsistas participantes desta pesquisa. Vimos que em alguns momentos de suas observações, B1 insinuou como ponto negativo algumas aulas da professora quando se trata de posicionamentos voltados para a gramática, enquanto B2 tem uma visão diferente. É válido afirmar que se tratam de aulas diferentes, no entanto, foram pontos que chamaram a atenção dos bolsistas.

Ao continuar a escrita do seu relatório, B2 finaliza o texto afirmando que:

- 4) *Saí da visita com boas perspectivas, animada para começar a trabalhar com os alunos, assim como para suprir as expectativas que os mesmos venham depositar em seus atuantes. (B2, TEXTO 1).*

No trecho (4), podemos identificar a presença de um *ethos* de uma bolsista empolgada e animada com os trabalhos futuros, principalmente em relação à visita na escola, e ao mesmo tempo cheia de expectativas com relação à sua atuação, o que contrapõe com o pessimismo observado no termo “utópicas”, utilizado pela bolsista no excerto (3), pois ela demonstra, nesse fragmento, seu caráter animador para com o trabalho em sala de aula, classificando assim um *ethos* de futura docente disposta a suprir as expectativas dos alunos com seu trabalho.

Os textos 2, 3 e 4, de B2, referem-se ao gênero diário de bordo e foram realizados a partir da Jornada Pedagógica da escola no ano letivo de 2019. Como já descrito anteriormente, esse gênero de discurso concentra-se no registro das etapas e atividades que o bolsista realiza no desenvolvimento de um projeto. Deste modo, podemos destacar no discurso de B2, características em sua escrita que mostram a projeção do *ethos* da bolsista, como no trecho:

- 5) *A Jornada Pedagógica na Escola X teve início com uma recepção aos docentes e funcionários da unidade escolar, como sempre o clima da escola foi de muita afetividade e acolhimento, o tratamento dos funcionários e gestores proporcionou um sentimento de integração nos bolsistas com a escola. [...] Foi muito bom observar que nesses momentos tanto professores quanto funcionários participaram do evento, tendo em vista que todos ali são envolvidos com a educação, e necessitam da ciência dos quesitos que abrangem a escola. (B2, TEXTO 2).*

Conforme o trecho citado, podemos destacar um *ethos* de uma bolsista que se sentiu integrada ao ambiente escolar, e que descreve em seu texto e reafirma a afetividade e acolhimento da unidade escolar para com os bolsistas do PIBID. B2 também ressalta a integração dos professores com os demais funcionários da escola no evento, acrescentando a importância de todos no ambiente escolar terem ciência das informações, no que concerne à escola. Mais adiante, nesse mesmo texto, B2 também apresenta suas reflexões sobre a avaliação que, para ela, por mais que se trate de um assunto “simples”, é algo muito complexo de ser aplicado, uma vez que os julgamentos da avaliação envolvem muito mais que as notas, como afirma no excerto (6):

6) As minhas reflexões se deram por conta de observar como cada docente lida com o quesito avaliação, e que apesar de parecer algo simples e já de domínio da profissão, é perceptível que julgar um aluno como hábil ou não envolve muito mais do que notas, que existem contextos, tanto do aluno quanto do docente que precisam ser identificados, a fim de diminuir o prejuízo no conhecimento. Foi notável o interesse dos professores em buscar melhorias, foram levantadas boas estratégias, claro que, dentro de uma realidade, é visto que alguns professores se preocupam apenas com o aumento do rendimento escolar, mas pude perceber uma maioria engajada em encontrar estratégias para o crescimento da aprendizagem. (B2, TEXTO 2).

No excerto acima, B2 mostra-se atenta aos assuntos que envolvem a avaliação, tal como foi discutido pelos professores nos assuntos educacionais, projetando assim um *ethos* de bolsista observadora, engajada e atenta ao processo de avaliação. Além disso, ela discute sobre os interesses mostrados pelos professores na reunião, e acrescenta que, enquanto alguns se mostram mais engajados em buscar estratégias para avançar na aprendizagem dos estudantes, outros estão mais preocupados com o aumento do rendimento escolar, ou seja, com os números. Assim, percebe-se que a bolsista não direcionou sua observação apenas para os professores de Língua Portuguesa, mas para todos os componentes da unidade escolar, além de considerar importante o papel de todos eles na educação.

No Texto 3, B2 relata sua participação no segundo dia de Jornada Pedagógica, e inicia seu texto encantada com uma palestra, como afirma:

7) A Jornada Pedagógica do dia 5 de fevereiro, me atrevo a dizer, foi um dos grandes contribuintes para minha formação docente, devido a uma fala que me tocou muito, a do doutor em educação X. (B2, TEXTO 3).

De acordo com o que aponta Maingueneau (2020, p. 9), “estudar o *ethos* é se apoiar em um dado simples, intuitivo, coextensivo a todo uso da linguagem: o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo”.

Nesse caso, no fragmento (7), B2 projeta seu *ethos* de acordo com as representações feitas por ela acerca da fala do professor doutor em educação. O uso da linguagem explorada pela bolsista em “me atrevo a dizer” também reflete sobre o desafio e a coragem da enunciadora ao afirmar sua satisfação com a formação, assim, o trecho expressa subjetividades que estão presentes na linguagem e que também contribuem para a projeção do *ethos* da enunciadora. Além disso, ao falar que essa jornada foi um dos grandes contribuintes para sua formação, B2 ressalta a importância da prática, colocando a parte teórica em segundo plano, por isso, a bolsista considera um “atrevimento” essa afirmação. Nesse fragmento (7), B2 projeta um *ethos* de futura professora disposta a encarar os desafios da profissão, quando afirma que aquela fala do professor doutor em educação X tenha contribuído significativamente para a sua formação. B2 prossegue seu texto, dissertando sobre a fala do palestrante:

8) De forma brilhante, falo na posição de alguém que gostou muito da palestra, o orador iniciou sua fala apresentando-se de forma simplista, criativa, indicando suas origens, como sua avó e seus pais, ao invés de sua formação acadêmica, tornando atrativo sua imagem e não seus títulos. (B2, TEXTO 3).

Com essa afirmação de B2, podemos perceber que o que mais lhe chamou atenção na enunciação do palestrante foi o discurso simples, o relato de sua vida pessoal, o que carrega um tom mais íntimo, fazendo com que o público se aproxime daquele contexto. E assim, B2 identifica-se com essa forma de apresentação, que, conforme suas palavras, nos mostra um *ethos* de caráter simples, que considera importante a valorização das origens. Em seu discurso, B2 deixa evidente sua admiração pelas palavras do professor doutor em educação X, pois em muitos momentos de seus textos durante a jornada pedagógica, a bolsista faz referência ao discurso desse professor.

B2 continua o Texto 3 apresentando a palestra ocorrida, e aponta que o palestrante discorreu sobre temas como a postura docente e a responsabilidade social dessa profissão. Com isso, ela afirma, no excerto (9), que:

9) Existe hoje em dia, de forma geral, certa ignorância, no sentido de falta de conhecimento, de determinados docentes em relação a sua postura. (B2, TEXTO 3).

Com isso, a bolsista não atribui essa falta de conhecimento da postura docente a ela, mas aponta como “determinados docentes”, o que permite inferir que ela não pretende fazer parte desse grupo de professores “ignorantes”. Com isso, podemos detectar o *ethos* de uma futura docente atenta para a responsabilidade social que tem sua profissão.

Segundo Maingueneau (2020, p. 22), “quando estudamos o *ethos*, precisamos identificar estereótipos linguísticos, maneiras de falar tipificadas que, se espera, destinatários pertencentes a determinada comunidade vão reconhecer e avaliar”. Deste modo, B2 discute, no trecho seguinte, sobre o sistema de avaliação e reprovação presente nas escolas, apontando seu ponto de vista a partir de um jogo de palavras que caracteriza seu *ethos* a partir da responsabilidade depositada no docente, em que, para a ela, esse é um problema conjunto:

10) [...] se meu aluno não consegue aprender é porque eu não consigo ensinar. (B2, TEXTO 3).

No trecho (10), B2 apresenta sua opinião acerca do processo de avaliação, projetando em seu discurso um *ethos* de futura docente que se coloca na posição de responsável pela aprendizagem do estudante, afirmando que se o aluno não consegue aprender, essa “responsabilidade” é do professor.

Ainda no Texto 3, B2 discute sobre a importância de considerar as realidades diferenciadas existentes na sala de aula, partindo da particularidade de cada aluno, e afirma que o palestrante também:

11) [...] ressaltou a necessidade de nós como professores estar cientes de que a educação é processual, e que aluno não andar por caminhos estabelecidos não o impede de chegar ao destino almejado. (B2, TEXTO 3).

Nesse ponto, é importante frisar o *ethos* que B2 demonstra, classificando-a como professora, e não como bolsista em formação ou futura professora, além de ressaltar que precisa estar ciente de que a educação acontece de forma processual. Nesse caso, B2 reconhece que a responsabilidade pelo aprendizado é compartilhada com o aluno, diferente do trecho (10), no qual essa responsabilidade é atribuída ao docente. Ao finalizar o Texto 3, a bolsista conclui que:

12) Minha reflexão como futura docente, foi a maturação de questões, pois sei que futuramente vou encontrar desafios, e que lidar com o outro não é um processo fácil, mas é preciso ter empatia com meus alunos, se adequar a eles, buscar pontos de identificação, sempre buscando o aprimoramento, para que haja a aprendizagem. A sala de aula é um espaço de troca de saberes. Por fim, reitero que foi uma experiência enriquecedora [...]. (B2, TEXTO 3).

No fragmento (12), com o uso dos termos “reflexão” e “maturação”, B2 demonstra que está pensando nesse processo de formação, e finaliza com a exposição de um *ethos* de futura docente ciente dos desafios da profissão, mas sinaliza como possível solução, a busca

por empatia com os estudantes, para que haja a aprendizagem. Ao utilizar a expressão “sempre buscando o aprimoramento”, é possível identificar que B2 reconhece que é importante estar sempre estudando, pesquisando, refletindo sobre os processos de aprendizagem. Outro ponto observado no excerto (12) é que B2 remete a frases de Guimarães Rosa (2019): “Mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende”, e de Paulo Freire (1996): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, quando ela comenta “A sala de aula é um espaço de troca de saberes”. Assim, podemos observar que B2 apresenta como importante a relação entre ensinar e aprender. Além disso, nota-se a existência de um *ethos* realizado, satisfeito com a formação daquele dia de Jornada, considerando-a como uma experiência enriquecedora para a formação da bolsista.

O Texto 4 refere-se ao último dia de Jornada Pedagógica na escola e, mais uma vez, B2 destaca a afetividade de integração da escola, para isso, ela afirma essa posição na fala da diretora, quando diz que:

13) Mais uma vez a diretora reforçou que a escola era um espaço de amor e afetividade e que esse era o posicionamento do trabalho o qual seria desenvolvido ali. (B2, TEXTO 4).

É possível perceber que esse ponto de acolhimento por parte da escola é ressaltado em grande parte dos textos da bolsista, principalmente nos diários de bordo. Outro ponto destacado por B2 foi a posição de autonomia que a escola deu para os bolsistas do PIBID, no que concerne à uma votação da temática a ser estudada no ano letivo de 2019. Deste modo, a bolsista afirma que:

14) Nós bolsistas ID, por futuramente participar de uma fase de intervenção direta com os alunos, também fomos convidados a votar e expor opiniões acerca dos conteúdos que seriam tratados, como já disse e reitero aqui, a escola X demonstra sempre um acolhimento e sentimento de integração. (B2, TEXTO 4).

Nesse fragmento, B2 apresenta um *ethos* com uma sensação de pertencimento à comunidade escolar, que se sente incluída nas atividades escolares, principalmente por participar da votação acerca das temáticas que influenciam diretamente no ano letivo da escola. Ao continuar o texto, B2 disserta sobre a apresentação dos bolsistas do PIBID para a comunidade escolar, e comenta sobre os pontos discutidos também pela supervisora, destacando as dificuldades enfrentadas pelo PIBID, bem como os impactos positivos possibilitados, até então, pela formação desses bolsistas, incluindo-se como parte desse grupo.

O gênero de discurso plano de aula também foi encontrado nos *corpora* disponibilizados por B2, no qual, em seu caso específico, por se tratar de aplicação de algumas aulas/oficinas, a bolsista o nomeia como Planejamento de Sequência Didática. Assim como todo o discurso, o plano de aula também possui uma cena enunciativa, cuja cena englobante caracteriza-se pelo discurso acadêmico, também voltado para o discurso escolar, uma vez que esse documento foi realizado entre a mediação da universidade e da escola, e visa descrever o planejamento a ser seguido na atuação prática de B2. A cena genérica refere-se ao próprio gênero de discurso plano de aula, em que a bolsista insere seu texto para apresentar à supervisão e coordenação. A cenografia do plano de aula designa-se ao ambiente de planejamento escolar, cujos bolsistas planejam suas atividades de acordo com as observações feitas até o momento no programa, seguindo uma temática já discutida com a supervisora e coordenadora, temática essa que dialoga com os objetivos do subprojeto de Língua Portuguesa, com a disciplina e os objetivos da professora, na escola, para com os seus alunos. Os planos de aulas/planejamento de sequência didática dos bolsistas são acompanhados pela supervisão e coordenação, que orientam os bolsistas nos procedimentos necessários para a execução das aulas.

Os planos de aulas disponibilizados por B2, assim como requer seu próprio gênero de discurso, não apresentam espaços para discussão com caráter mais subjetivo, como acontece em textos de escrita mais livre. No entanto, mesmo seguindo o roteiro de apresentação do planejamento das aulas, é importante chamar atenção para a forma como B2 refere-se aos alunos, utilizando termos como “xs alunxs”, “xs meninxs” e “delxs”, sugerindo a inclusão das diversidades de gêneros¹⁷. Tais termos foram identificados na parte de instruções do plano, em que B2 especifica como instruir os alunos para a realização das atividades, como podemos observar a seguir, nos excertos (15) e (16):

15) *Explicar xs meninxs a atividade que será desenvolvida, a proposta de pensar o imaginário da periferia. (B2, TEXTO 5).*

16) *Pedir para que xs alunxs comonham um artigo de opinião em forma de bula de remédio, nele contendo a representação delxs em relação às periferias. (B2, TEXTO 5).*

A utilização desses termos sugere a inclusão de gênero desses alunos por parte da bolsista, o que podemos considerar um *ethos* sugerido de inclusivo, de uma futura

¹⁷ A discussão sobre a pertinência ou não do uso do neutro em Língua Portuguesa está além dos objetivos desta pesquisa.

profissional docente que respeita e sugere incluir a diversidade de gêneros em seu fazer docente.

O último texto de B2 refere-se a um artigo de sua autoria, juntamente com a coordenadora de área do subprojeto, no qual discutem sobre a experiência docente no PIBID, e dissertam sobre o método utilizado pela bolsista para ministrar suas sequências didáticas. A cena de enunciação do artigo envolve o meio acadêmico, sendo que sua cena englobante diz respeito aos discursos acadêmico e científico abordados nas universidades, em especial na área de Letras. A cena genérica corresponde ao artigo científico, elaborado para mostrar o resultado de algum projeto ou de alguma pesquisa desenvolvida, nesse caso, o artigo aqui analisado aborda o resultado de um método utilizado na prática docente, no subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID. Por fim, a cenografia envolve as reflexões e os resultados acerca da experiência em sala de aula, compartilhada pela autora, através da utilização de um método. Deste modo, é importante lembrar que este gênero de discurso, o artigo científico, contribui para com o avanço da ciência em várias áreas de conhecimento, através da publicação de métodos, processos e resultados de pesquisas. Assim, o público-alvo desse gênero de discurso refere-se ao meio acadêmico e científico, especialmente de áreas de conhecimento afins.

No Texto 6, a bolsista, juntamente com a orientação da coordenadora de área do subprojeto, reflete sobre sua experiência de formação como bolsista de ID. B2 relata sobre o desenvolvimento da sequência didática e sobre os procedimentos da abordagem teórica utilizada nessa formação. Destacamos aqui alguns trechos que nos chamaram atenção, no que se refere à projeção do *ethos* de B2, como por exemplo, o trecho da introdução:

17) Para a bolsista ID, esse trabalho proporcionou a potencialidade de suas práticas didáticas e o conhecimento e (re)conhecimento do exercício da docência enquanto futura professora de língua materna. (B2, TEXTO 6, p. 1).

Verificamos aqui, que B2 projeta um *ethos* de profissional capaz, satisfeita com seu resultado, além de mostrar um *ethos* que se reconhece apta enquanto futura professora de língua materna.

A bolsista também aponta uma visão positiva do programa em seu texto, quando afirma que:

18) O programa tem sido uma estratégia bem sucedida no tocante a uma formação de qualidade para futuros professores e professoras, oferecendo aos estudantes universitários em formação inicial uma inserção no

contexto da educação básica visando uma formação identitária-docente ampliadora. (B2, TEXTO 6, p. 3).

No trecho (18), podemos identificar a visão positiva da bolsista acerca da contribuição do PIBID na formação identitária do docente, e ressalta também a importância dessa articulação com a prática. Além disso, B2 também se mostra preocupada com os letramentos dos alunos, quando escreve:

19) Nesse sentido, busca-se refletir não somente sobre os letramentos presentes no cotidiano desses alunos, mas pensar na comunidade a qual esses sujeitos estão inseridos, na medida em que a grande maioria dos alunos com os quais desenvolvemos nosso trabalho estão inseridos em um ambiente considerado periférico, e o mesmo influencia direta ou indiretamente nos letramentos existentes e (re)existentes nessas comunidades, para assim, ponderar como se faz configuração desse espaço e o modo como ele é transmitido e como é representado por esses estudantes. (B2, TEXTO 6, p. 8).

No excerto (19), podemos identificar como a enunciadora do artigo mostra um *ethos* de profissional que busca adaptar a aprendizagem dos alunos e a inserção deles no ambiente escolar, além de referir-se também à importância em considerar o contexto de origem dos estudantes, permitindo que o ensino seja mais voltado para as necessidades específicas dos alunos. Para tanto, também se refere ao conceito de letramentos de reexistência, defendido por Souza (2011), ao associar e discutir sobre os letramentos presentes no cotidiano dos alunos de comunidades periféricas. Segundo Souza (2011, p. 33), os letramentos de resistência são caracterizados como uma “reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”. Os letramentos de resistência envolvem práticas cotidianas do uso da linguagem para desestabilizar os discursos cristalizados na sociedade, que consideram como válidas apenas as práticas de uso da língua ensinadas e aprendidas na escola formal.

No excerto (20), B2 também evidencia a presença de um *ethos* de profissional que analisa a aprendizagem dos estudantes, e que busca melhorias, quando afirma:

20) A primeira produção evidenciou terem os alunos dificuldades com a estrutura do gênero bula, assim como, em situarem suas interpretações sobre as representações de periferias. (B2, TEXTO 6, p. 11).

No fragmento acima, B2 demonstra um *ethos* atento às dificuldades apresentadas pelos alunos, e não só preocupada em marcar os “erros” nos textos deles. Além de mostrar-se como uma profissional capaz de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos em

sala de aula. Em outro excerto, a bolsista constrói um *ethos* de quem está satisfeita com os resultados positivos concebidos na execução de suas ações, como afirma:

21) A partir do trabalho com a sequência didática aqui apresentada, podemos observar alguns resultados importantes no que se refere ao ensino crítico e funcional da língua, consoante às demandas educacionais nas quais desenvolvemos nossa prática. [...] A estratégia da mescla de gêneros potencializou a interpretação dos estudantes, resultando em práticas textuais que despertaram um senso crítico e reflexivo sobre a realidade a qual estão inseridos. (B2, TEXTO 6, p. 13).

Deste modo, a autora apresenta de forma positiva os resultados do método utilizado, uma vez que tal estratégia despertou nos estudantes o senso crítico e reflexivo sobre a realidade em que estão inseridos. Com isso, é visível a presença de um *ethos* contente com o que se realizou, de profissional pesquisadora que reflete sobre os resultados positivos de sua prática. Isso também é confirmado no fragmento (22):

22) [...] Dessa forma, se observa que eles têm compreensão das problemáticas existentes em suas comunidades e não são omissos a elas. Muitos compreendem o espaço das periferias como local de luta, de consciência, criticidade, que necessita de investimentos e mudanças. (B2, TEXTO 6, p. 13).

Desta forma, diante da discussão estabelecida por B2, a autora mostra um *ethos* de uma bolsista que avalia seu trabalho como correto, como alguém que conseguiu atingir os objetivos propostos para com os estudantes, no que concerne ao reconhecimento da realidade das periferias, bem como a reflexão crítica sobre essa realidade.

Ao abordar os resultados da experiência com as atividades do PIBID, B2 apresenta um *ethos* de profissional que teve seu dever, sua meta e trabalho cumpridos:

23) No que diz respeito à composição do gênero trabalhado, a maioria compreendeu a hibridização de maneira significativa, abordando suas opiniões e representações sobre imaginário periférico, em articulação às especificidades estruturais possíveis em bula [...]. (B2, TEXTO 6, p. 14).

Assim, B2 afirma que a maioria dos alunos compreenderam o que ela queria passar nas aulas. No excerto (24), a autora também apresenta essa característica de dever cumprido, quando afirma:

24) As discussões acerca das atividades desenvolvidas evidenciaram que as práticas de leitura e produção textual e um ensino crítico e funcional da língua portuguesa possibilitaram aos alunos certa autonomia, para que se identificassem como sujeitos ativos do discurso de sua própria realidade e capazes de exercerem suas representações. Além disso,

corroborou para a funcionalidade do ensino da língua materna partindo da leitura e produção de texto, já que os estudantes mostraram resultados positivos em relação aos conteúdos linguísticos que abarcam os descritores da matriz referencial do SAEB, através de práticas de oralidade, leitura e escrita. (B2, TEXTO 6, p. 14).

Novamente, B2 projeta um *ethos* de quem conseguiu atingir o objetivo proposto, e que estaria apta para exercer a profissão docente, uma vez que seu trabalho corroborou significativamente para a obtenção de resultados positivos no que confere aos estudos da linguagem. Nas considerações finais do artigo, B2 constrói um *ethos* de uma futura docente que, a partir da prática em sala de aula, conseguiu enxergar as possibilidades de desenvolvimento da realidade escolar através da sequência didática por ela realizada:

25) Constatamos aqui também, que o desenvolvimento da sequência didática foi um fator determinante para construção do fazer docente, na medida em que, possibilitou a licencianda a oportunidade de significar e (re)significar a realidade escolar. Durante o desenvolvimento da sequência didática, a bolsista assumiu um papel, no qual, se viu vestida das responsabilidades inerentes dessa profissão, observando de perto os desafios da prática docente na escola pública que, mesmo diante do descaso governamental em relação a sua infraestrutura e demandas básicas, é um espaço de potencialidades transformadoras, assim é preciso estar preparada para lidar com as singularidades de uma comunidade constituída por diferentes realidades sociais, permitindo, portanto uma formação docente que busque contribuir com a autonomia desses indivíduos considerando suas complexidades. (B2, TEXTO 6, p. 14).

Com isso, B2 projeta um *ethos* de futura docente capaz, que atingiu seu objetivo em sua atuação profissional enquanto bolsista de iniciação à docência, e destaca a importância de uma formação docente que contribua com a autonomia dos sujeitos envolvidos para, assim como ela, conseguir construir uma experiência com o fazer docente, mostrando, dessa forma, o reconhecimento da importância do PIBID. No trecho (25), B2 refere-se aos problemas da educação como um descaso governamental, que, na realidade, não é normal a escola passar por problemas básicos, diferentemente do que escreveu no trecho (3), no qual B2 considerou esses problemas como “normalidades” da educação. Deste modo, B2 enuncia uma imagem de si não apenas enquanto bolsista de ID e autora de um artigo que relata sua experiência, mas uma imagem de alguém que demonstra interesse pela educação, apresentando também um *ethos* de uma profissional interessada em atuar na sua área, colocando-se como futura profissional da área da linguagem.

Nessa análise, foi possível perceber que o *ethos* pré-discursivo apresentado inicialmente por B2, confirma-se em algumas de suas falas, principalmente no que tange ao caráter de afetividade da escola. Deste modo, podemos perceber que o agir da bolsista com

os estudantes em sala de aula provém da fala da gestão escolar durante a Jornada Pedagógica de 2019, ao referir a escola como um lugar de afetividade, o que explica o afeto de B2 com os alunos. Nos discursos de B2, também foi possível identificar a projeção do *ethos* com um caráter mais institucional, no qual a bolsista procura atender às prerrogativas legais do projeto, em que, até mesmo em alguns casos, coloca-se não somente como bolsista, mas como profissional docente, que faz parte daquele processo.

5.1.3 *Ethos* do bolsista 3

Os discursos que compunham os textos disponibilizados pela bolsista 3 fazem parte do gênero discursivo anotações pessoais. Como já especificado anteriormente, esse gênero perpassa a escrita de muitos bolsistas. A imagem que prevalece antes do discurso de B3, como assegura Maingueneau (2020), refere-se ao *ethos* pré-discursivo da bolsista, que, de acordo com as observações realizadas, mostram um *ethos* de uma bolsista tímida, mas que gosta de estar em sala de aula e aparenta sentir-se bem com os alunos e com a professora supervisora. Diferentemente de alguns bolsistas, B3 disponibilizou apenas alguns materiais referentes às suas anotações pessoais, alegando que não tem muitos registros do PIBID.

Ao analisar o material de B3, constatamos que em partes de suas anotações pessoais, a bolsista segue um roteiro de observação, respondendo a algumas perguntas, como: “O que foi proposto? Para que? Como? Resultado? Observações Pontuais?”. Diante do que foi observado, esse roteiro prévio ajuda B3 a situar a observação em sala de aula, e contribui para a escrita dos textos obrigatórios, como o relatório.

Nas observações do dia 8 de outubro de 2018, B3 seguiu o roteiro citado anteriormente e, no final do texto, aponta sua reflexão sobre a aula, além de descrevê-la em vários momentos, como observamos a seguir:

1) Observação: 08/10/2018 - 1) O que foi proposto? Apresentar a proposta da campanha. Ampliar a capacidade de crítica argumentativa. Demonstrar linha de discussão a ser trabalhada. Campanha não se cale, fale. 2) Para que? Análise crítica do discurso imposto nas entrelinhas. Prevenir o que ocorre antes do suicídio. Trabalhar o discurso. 3) Como? Discussão/conversa em sala. Reflexão. 4) Resultado: Aplicação da campanha. Pensamento crítico em relação às cores utilizadas. 5) Obs. Pontuais: (Estar na sala de aula é mais que ser professor, é ser educador). #Campanha na escola é uma ideia maravilhosa. (B3, TEXTO 1, p. 1).

No excerto anterior, B3 relata, através de frases pontuais, o que foi realizado naquela aula, sempre se atentando em responder às questões direcionadas para aquela observação. Ao

responder sobre observações pontuais, a bolsista aparece mais na escrita, apresentando uma frase reflexiva, acompanhada de uma *hashtag* sobre a campanha discutida na aula, indicando sua posição favorável à realização da campanha, ao afirmar que foi “uma ideia maravilhosa”. Ainda nas observações pontuais, a bolsista apresenta-se mais livre para expor sua concepção acerca da aula e do seu processo de formação, embora ela apareça ainda de forma reservada. Quando B3 afirma que “estar na sala de aula é mais que ser professor, é ser educador”, ela aparentemente se refere tanto à professora responsável pela aula quanto a ela enquanto bolsista de iniciação à docência, que participa desse momento de aprendizagens, uma vez que ela também está em sala de aula. Nota-se aqui, que o substantivo “educador” é mais apreciado por B3, ao compará-lo com “professor”, fato que também remete ao discurso de Freire (1996) acerca da educação e do papel do docente como um educador. Deste modo, é visível a presença de um *ethos* discursivo de uma bolsista de ID que se considera educadora, ao fazer parte do momento de aprendizagens em sala de aula.

Nas anotações do Texto 2, B3 escreve sobre a campanha discutida no Texto 1, ainda usando a *hashtag*, sendo essa geralmente utilizada nas redes sociais para divulgar os termos associados a uma temática através de *hiperlinks*. A campanha intitulada “Não se cale, fale!”, referida pela bolsista, buscou tratar de assuntos para prevenir o suicídio, campanha à qual a bolsista mostrou-se favorável à sua realização, considerando a “ideia maravilhosa”, como afirmou no Texto 1. Ao continuar suas anotações, B3 parte para as observações, e, desta vez, ela apresenta os estudantes como foco desse processo de aprendizagem:

2) #Campanha: Não se cale, fale! Obs: Os alunos são protagonistas do conhecimento e o professor, o mediador. (B3, TEXTO 2, p. 1).

No excerto (2), B3 projeta um *ethos* de mediadora, refletindo sobre a posição dos alunos enquanto “protagonistas” do conhecimento, ou seja, participantes principais do momento de aprendizagem, enquanto ela, futura docente, é a mediadora desse processo, referindo-se mais uma vez ao discurso de Freire (1996).

As anotações do Texto 3 também seguem o roteiro de perguntas, e o foco das observações apontadas por B3 também se referem aos alunos. A bolsista resume a aula observada em respostas curtas, e em todos os textos aponta, no campo de observações, uma reflexão acerca da aula, como podemos analisar a seguir:

3) *OBSERVAÇÃO: 1) O que foi proposto? Entrega das redações para tecer comentários. 2) Para que? Verificar situação e construir argumentos. 3) Como? Situação criada na sala de aula com a saída de uma aluna. 4) Resultado: Construção de textos. Observação: É interessante observar na*

prática como os alunos são construtores de conhecimento e não meros decodificadores de ideias. (B3, TEXTO 3, p. 1).

Nas palavras de B3, ela situa os alunos como parte importante do processo de ensino aprendizagem, indicando que eles são protagonistas, ou seja, “construtores de conhecimento e não meros decodificadores de ideias”. Pode-se analisar a intertextualidade presente nesse trecho, que dialoga com as palavras de Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, quando a bolsista se refere ao conhecimento dos alunos. Paulo Freire discute sobre a concepção bancária acerca da educação, problematizando que o conhecimento não pode ser depositado no aluno, pois esse é quem constrói seu conhecimento. Assim, B3 projeta em seu discurso um *ethos* de educadora que crê na potencialidade dos alunos enquanto construtores do conhecimento.

No trecho a seguir, B3 apresenta algumas temáticas de relevância social, que envolvem o filme *Estrelas além do tempo*¹⁸, exibido em sala de aula pela professora supervisora. Além de destacar os temas relevantes tratados no filme, a bolsista também expressa sua percepção acerca dessa atividade realizada em sala, como observamos a seguir:

4) Estrelas além do tempo: - Empoderamento feminino; - Avanço tecnológico -> Avanço social; - Segregação racial; - Assédio moral; - Violência verbal; - Violência física. Observação: A utilização de filmes é muito importante para desenvolver o pensamento crítico do aluno para a vida e para a criação textual. (B3, TEXTO 4, p. 1).

Após pontuar os conteúdos do filme, B3 expressa a importância dessa atividade para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, tanto para a vida quanto para a criação textual, como aponta a bolsista. Napolitano (2003) enfatiza em seu livro “*Como usar o cinema na sala de aula*”, as possibilidades do uso de recursos audiovisuais como ferramentas de ensino. Para o autor, a utilização de filmes em sala de aula pode contribuir num grande campo de atuação pedagógica, abrangendo vários sentidos do aluno, além de contribuir como uma atividade prazerosa para aprender. Segundo Napolitano (2003, p. 11), “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. Assim, no excerto (4), B3 projeta um *ethos* de futura docente atenta às atividades que contribuem com o desenvolvimento crítico dos estudantes, mostrando-se favorável à utilização de filmes em sala de aula, como foi feito pela professora supervisora, e observado e destacado pelo bolsista.

¹⁸ Lançado em 2 de fevereiro de 2017.

Diante dos discursos de B3, vimos que um *ethos* pré-discursivo foi confirmado em seus textos, e outro não. Inicialmente, destacamos o *ethos* pré-discursivo de B3 como uma bolsista tímida, que pouco falava de si e de sua trajetória; no entanto, esse *ethos* não foi efetivado em seu discurso, uma vez que B3 não se apresenta como alguém que tenha timidez, pelo contrário, ela pontua pontos importantes na jornada do educador, e se coloca na posição ativa de futura docente em formação. Destacamos também outro *ethos* de B3 como uma bolsista que gosta de estar em sala de aula, do ambiente com os alunos e, diante do seu *ethos* discursivo, essa imagem foi efetivada, uma vez que a bolsista mostrou, nos quatro fragmentos aqui analisados, *ethé* direcionados para a futura profissão da bolsista. Assim, os *ethé* que prevaleceram nos discursos de B3 foram *ethos* de educadora, *ethos* de mediadora e *ethos* de futura docente atenta às atividades que contribuem para o desenvolvimento crítico dos alunos em sala de aula.

5.1.4 *Ethos* do bolsista 4

Os textos disponibilizados por B4 também fazem parte do gênero anotações pessoais. A bolsista faz suas anotações em um caderno, e destina uma parte específica para registros do PIBID. Nele, B4 faz muitas anotações aleatórias e desenhos em torno dos textos, e alguns deles nos chamaram atenção, uma vez que acreditamos que todas essas expressões contribuem para a projeção de um *ethos*. Inicialmente, identificamos B4 com um *ethos* pré-discursivo de uma bolsista amiga dos alunos, que se diverte com eles, de forma leve e descontraída, até mesmo nos momentos mais formais da sala de aula. No Texto 1, de B4, ela faz uma anotação sobre a observação em sala de aula, quando afirma:

1) Nem todo mundo (em outras salas) conseguiu trazer algo do cotidiano para a reflexão, a ideia agora na II e III unidade é trabalhar textos mais maduros utilizando temáticas para a construção dos mesmos. (B4, TEXTO 1, p. 5).

Nesse excerto (1), B4 registra o que observou sobre as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, cujos objetivos não foram alcançados como esperado, uma vez que os alunos não conseguiram levar algo do cotidiano para a reflexão, como propunha a atividade desenvolvida. Assim, ela escreve sobre a necessidade de trazer essa ideia para as unidades posteriores, indicando trabalhar com textos mais maduros. Nesse texto, B4 projeta um *ethos* de uma bolsista atenta à metodologia observada, podendo até constatar o que deu certo ou errado na mesma, além de registrar o que pode ser melhorado.

Em outro registro, B4 faz um comentário sobre a metodologia utilizada pela professora, acerca da leitura compartilhada, que para ela, ficou sem conectivo e com um pouco de compartilhamento de informações, como na íntegra a seguir:

2) Leitura da construção da própria turma, tema: depressão. Sem conectivos e um pouco de compartilhamento de informações. (B4, TEXTO 1, p. 5).

O comentário que B4 faz nesse trecho é semelhante ao comentário de B1 no excerto (6) (página 101 desta dissertação), quando ele escreve sobre a falta de comunicação entre parágrafos do texto escrito em conjunto pela turma. B4 também afirma essa mesma crítica, quando diz, após a leitura do texto da turma, que esse ficou “sem conectivos”. Assim, de acordo com as datas e com os conteúdos dos textos, percebe-se que ambos os bolsistas estavam tratando da mesma metodologia da professora.

Na página 7, ainda do Texto 1, a bolsista registra as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, e, diante delas, nota-se a relevância dada ao exercício de compreensão e leitura, quando escreve:

3) Exercício de compreensão – ampliar repertório de leitura, mas uma leitura para além do que está escrito [...]. Trazer na II unidade maturidade para que eles possam escrever mais. (B4, TEXTO 1, p. 7).

Nesse excerto, B4 ainda insiste em levar para a próxima unidade textos com mais “maturidade” para os alunos. Nesse caso, para a bolsista, o termo maturidade refere-se à realidade dos estudantes, por se tratar de alunos de bairros periféricos, os textos voltados para crianças, ou mesmo sem “maturidade”, muitas vezes fogem da realidade deles. Assim, B4 projeta um *ethos* de bolsista observadora, mostrando-se atenta na busca dos melhores resultados.

No fragmento (4), a bolsista escreve no canto da página a seguinte frase:

4) Enxergo no outro aquilo que me falta alteridade... construir a identidade é se perceber no outro. (B4, TEXTO 1, p. 8).

Nessa parte, B4 projeta um *ethos* de empatia, de uma bolsista que se constrói a partir do outro, se percebendo no outro, formando assim a sua identidade. Observou-se também que a bolsista faz um controle de faltas nas atividades do PIBID, registrando até mesmo seu atraso nos encontros. Nesse controle, ela anota sua participação nas aulas e nas reuniões. Outro ponto observado na escrita de B4 é que ela utiliza os espaços “vazios” ao redor da página para expressar seus sentimentos e pensamentos, mostrando até mesmo como está se

sentindo fisicamente naquele momento, quando expressa em um quadrinho as seguintes palavras “enjoo” e “dor de estômago”, mostrando assim um *ethos* de uma bolsista expressiva, que se utiliza da escrita para demonstrar o que sente. Ao fazer os registros de uma reunião com a supervisão, um trecho nos chama a atenção, quando B4 escreve:

5) Avaliação de aprendizagem: Crítica/muita crítica/satisfatório. (B4, TEXTO 1, p. 18).

No excerto (5), B4 expressa as críticas acerca da avaliação de aprendizagem discutida na reunião com a supervisão. É interessante notar que ela escreve crítica, depois utiliza o advérbio de intensidade “muita”, para se referir às críticas, mas finaliza com “satisfatório”. Assim, compreende-se que a sequência de palavras expressas por B4 indica o rumo da discussão acerca da avaliação de aprendizagem, que, inicialmente, começou a discussão com “críticas”, depois “muitas críticas” e finalizaram com um consenso “satisfatório”. Além disso, essas palavras demonstram a avaliação da bolsista sobre a avaliação de aprendizagem, ou seja, sua opinião sobre tal avaliação. Nesse trecho, B4 projeta novamente o *ethos* de bolsista observadora, ela não se inclui nas discussões, mas relata sua observação acerca do que foi tratado.

Na grande maioria do material de B4, observamos a presença de rabiscos de frases e desenhos ao redor de seus textos. Esses rabiscos revelam muito acerca da identidade de B4, apontando seus pensamentos e sentimentos no momento de escrita de cada texto. Ao longo de seus registros, ela faz desenhos de corações, flores, cifras de músicas, estrelas, sol, *emojis* alegres, *emojis* tristes (acompanhados da palavra: perseverança), nuvens e corações (acompanhados da frase: baseado em danos reais). Nessas expressões, a bolsista mostra, implicitamente, como está naquele momento da escrita, pois em alguns dias, apenas desenhos de corações ou apenas flores predominam no texto, revelando um *ethos* caracterizado pela sensibilidade. B4 não efetiva em seu discurso o *ethos* pré-discursivo de uma bolsista amiga, mas projeta *ethé* que a caracterizam como observadora, sensível, atenta à metodologia observada, além de revelar também seu *ethos* de empatia para com o outro.

5.1.5 *Ethos* do bolsista 5

A última análise dessa pesquisa consiste nos discursos do Bolsista 5, que disponibilizou textos pertencentes a dois gêneros discursivos: diário de bordo e anotações pessoais. Diante do que foi observado no desenvolvimento deste trabalho, B5 projeta um

ethos pré-discursivo de um bolsista que cumpre com seus compromissos da iniciação à docência. B5 registra suas anotações em blocos de notas, os quais foram disponibilizados para análise neste trabalho. No Texto 1, referente ao diário de bordo, o bolsista descreve um pouco do seu percurso nas observações do PIBID e reflete sobre a atuação em sala de aula. No excerto (1), B5 afirma o seguinte:

1) Diante do meu trabalho de observação das turmas do 8º Ano C, D e A, durante dois meses, pude observar um avanço no olhar crítico dos alunos das 3 turmas, que comprova-se, dentre outras atividades, a de pesquisa de algum anúncio para ser levado à sala de aula e discutido com o professor e os colegas. Isto dialoga com um dos objetivos do PPP, que o de “contextualizar os conteúdos escolares aos aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos, geográficos da comunidade local, relacionando-os aos aspectos regional, nacional e mundial”, uma vez que os alunos mostraram capazes de olhar criticamente para os anúncios e se posicionar a partir dos seus locais culturais. (B5, TEXTO 1, p. 1).

O bolsista inicia esse texto destacando seu ponto de vista acerca das observações feitas nas aulas da professora supervisora, mostrando que houve um avanço no “olhar crítico dos alunos”, e explica o que comprovou essa sua afirmação, comentando sobre uma atividade específica realizada pela professora. B5 ainda aponta os resultados obtidos com a atividade, dialogando com os objetivos do PPP, citando-os especificamente em seu discurso. Nesse trecho, nota-se a presença de um *ethos* projetado para um bolsista observador, que analisa o avanço dos estudantes e consegue identificar seus resultados.

Nas palavras de B5, ele também aponta para a diversidade existente em sala de aula, até mesmo em se tratando da diferença de idade entre os alunos, identificando perfis diferentes em cada turma e relacionando-os com as práticas docentes a serem adotadas, como escreve no excerto a seguir:

2) Pude observar, também que cada turma possui um perfil diferente, exigindo práticas docentes distintas para cada perfil. Tal diferença pode ser vista nas turmas D e A, no qual a primeira possui um amadurecimento maior em relação aos conteúdos do que a A, talvez devido a diferença da média de idade. Isto exige de nós, enquanto professores em formação, uma delicadeza maior com as subjetividades presentes em sala de aula, visando solucionar as diferenças de desempenho e tornar a inserção dos alunos nos conteúdos propostos mais efetiva e igualitária entre as turmas. (B5, TEXTO 1, p. 1).

A presença do *ethos* dito como professor em formação também percorre o excerto (2), uma vez que B5 inclui-se nesse processo educacional, ao utilizar o pronome pessoal “nós”. Ainda assim, B5 reflete sobre o caminho a ser trilhado pelos professores, sobre o que

lhe aguarda no futuro, ao afirmar que esse trabalho de inclusão exige “delicadeza” dos futuros professores para tratar das subjetividades da sala de aula, além de buscar medidas para incluir as diferenças e alcançar todos os estudantes, através das práticas docentes.

As anotações pessoais de B5 consistem em relatos curtos acerca de sua percepção sobre as aulas observadas, no entanto, a descrição das aulas foi predominante na escrita do bolsista, que se inseriu de forma tímida nesse processo da sala de aula. Suas anotações partem de pontos e pautas tratadas nas reuniões, como uma forma de organizar sua escrita de acompanhamento do programa, como se pode perceber a seguir:

3) *Informes sobre os resumos.*
Considerações sobre os critérios para a monitoria do SEPESQ.
Impasse sobre a deliberação da bolsa.
Não se tem notícias sobre o recurso do Enalic.
Apresentação dos novos “bolsistas” => X, Y, Z.
Discussão sobre o P.A.
Explicação sobre a estrutura do plano.
Explicação sobre ensino e sua funcionalidade.
Apresentação do P.A. dos supervisores. (B5, TEXTO 2, p. 2).

O excerto (3) é marcado pela objetividade do enunciador. Nesse trecho, há poucas marcas de subjetividade, pois B5 faz apenas uma lista com as pautas da reunião. Além da organização de B5 por pontos de discussão, outro fator que chama a atenção no excerto (3) é a utilização das aspas para destacar o nome “bolsistas”, usando-as como uma estratégia discursiva marcada de modo proposital para ressaltar os bolsistas que ingressaram por último no programa. As aspas funcionam nesse discurso, não somente como um recurso normativo de pontuação, mas como um destaque feito pelo enunciador. Ao prosseguir, B5 também registra o nome dos três novos integrantes do grupo, nomes esses, que mantemos o anonimato neste trabalho.

No excerto (4), B5 projeta novamente um *ethos* de um bolsista observador, que consegue identificar os objetivos das aulas da professora, quando afirma:

4) *Foi desenvolvido discussão acerca do conto intitulado A menina que vendia fósforos, com o objetivo de estimular a reflexão crítica para a elaboração de um organograma, como atividade de fixação posterior a discussão. (B5, TEXTO 2, p. 3).*

B5 descreve o ocorrido na aula e aponta o objetivo proposto e, em alguns casos, destaca também se esse objetivo foi alcançado ou não. Este caráter observador de B5 perpassa por várias partes do seu discurso, identificando assim as possibilidades de variadas práticas docentes, como descrito no excerto (5):

5) O laboratório possui 3 máquinas em perfeitas condições de uso, podendo ser usadas posteriormente para o desenvolvimento dos projetos. (B5, TEXTO 2, p. 3).

O bolsista explana sobre as máquinas que estão em condições de uso no laboratório e acrescenta o adjetivo “perfeitas”, a fim de indicar as condições das 3 máquinas, mostrando uma nova possibilidade para desenvolvimento de projetos, conforme observado por ele, evidenciando um *ethos* que compreende a importância da diversificação na metodologia por meio do trabalho com projetos. Além do laboratório de informática, B5 também observou a biblioteca, escrevendo que essa foi a “última estrutura para se frequentar”, pois todos eles, bolsistas de ID, visitaram a escola para conhecer sua estrutura física e pedagógica.

No excerto (6), B5 expressa seu posicionamento acerca da reunião para discutir o PPP da escola. Em suas anotações, ele relata que:

6) O P.A. da escola possui uma ótima proposta para o ano letivo. Mas acredito que possa existir uma interdisciplinaridade maior. É necessário citar o PCN nas referências, pois ele é citado na apresentação e no decorrer do PPP. Boa apresentação do histórico da escola. Acerca do núcleo diversificado, vale a reflexão sobre o que é área de conhecimento. (B5, TEXTO 2, p. 10).

O bolsista expõe seu posicionamento enquanto futuro professor, visando atender às instruções dos PCNs, pensando na interdisciplinaridade a ser trabalhada em sala de aula. B5 também se mostra atento às referências e ao que deve ser citado no Plano de Aula a ser elaborado por eles. Ele também relata sobre o histórico da escola no PPP, utilizando o adjetivo “boa” para referir-se à apresentação desse histórico no documento. Outro ponto destacado por B5 é acerca da “área de conhecimento”, considerando válida a reflexão sobre ela para tratar do núcleo diversificado presente na escola. Além disso, a divisão das disciplinas por áreas de conhecimento é uma prática utilizada para facilitar a compreensão dos saberes.

Em uma das observações, B5 faz alguns comentários acerca da correção do teste realizado pelos alunos e corrigido em sala de aula, e aponta as seguintes considerações:

7) Não há clareza em relação ao que seria um problema social. (B5, TEXTO 2, p. 14).

8) Falta atenção à gramática. (B5, TEXTO 2, p. 14).

Nos excertos (7) e (8), o bolsista expressa sua opinião a respeito da avaliação escrita aplicada pela supervisora na turma do 8º ano D. É interessante observar que B5 destaca alguns pontos a serem avaliados nos testes individuais aplicados pela professora, pontos esses demonstrados por ele como relevantes para uma avaliação, no que tange ao problema social e à questão gramatical, revelando assim um *ethos* de futuro docente de Língua Portuguesa capaz de identificar o que deve ser avaliado em uma escrita da disciplina.

Na anotação do fragmento (9), B5 reflete sobre sua participação na jornada pedagógica da escola, considerando-a importante para sua formação, como aponta o excerto:

9) *A minha participação na semana pedagógica foi muito importante para a minha formação enquanto futuro docente, pois pude ter um momento voltado para a interação entre os professores da instituição de ensino. (B5, TEXTO 2, p. 16).*

B5 projeta nesse trecho, o *ethos* dito de futuro docente que valoriza a interação entre os professores e que valoriza sua profissão, quando afirma, em primeira pessoa, a importância da sua participação na semana pedagógica para sua formação, destacando a interação com outros professores da instituição.

No excerto (10), B5 retoma um trecho do texto de Marcuschi (2008), que defende o uso dos gêneros em sala de aula, quando diz que:

10) *O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda. (B5, TEXTO 2, p. 17).*

A fala de B5 refere-se à relação da formação e preparação dos planos de aulas a serem executados pelos bolsistas. No entanto, também acrescenta que “devemos buscar gêneros desconhecidos”. Assim, também fala sobre o que deve ser feito, buscando uma metodologia que atenda aos alunos e aos objetivos propostos pelo grupo.

Em outro trecho, observam-se traços irônicos quando o bolsista questiona a si mesmo, em suas anotações pessoais, a respeito da quantidade de aulas para trabalhar com as poetisas que lhes foram sugeridas, projetando um *ethos* de um bolsista que demonstra conhecimento sobre o andamento da aula, a ponto de saber o tempo que se gasta para discutir e desenvolver determinadas atividades. Por isso, diante de suas perguntas, ele demonstra que esse tempo é insuficiente para “tanta” coisa, como observamos na íntegra a seguir:

11) *Pibid: Orientação sobre a SD
Trabalhar com 4 poetisas? Em duas aulas?
Partir da vertente do poema a partir da experiência deles com o livro
Palavra-chave: autorrepresentação*

Expor os poemas deles na sala, com um papel branco e, a partir disso, eles identificariam a tese do texto. (D7) (B5, TEXTO 2, p. 26).

Ao anotar a orientação recebida acerca da sequência didática, o bolsista mostra-se surpreso com a orientação da supervisão de trabalhar com quatro poetisas em apenas duas aulas, isso fica perceptível quando o bolsista registra esse fato através de perguntas. Ao continuar suas anotações, B5 explica sobre a atividade programada para esse momento, utilizando a autorrepresentação como a palavra-chave. Essa atividade tinha como objetivo trabalhar com poemas que abarcassem a realidade social dos alunos, e assim, eles iriam construir um poema partindo de sua vivência, sendo esses poemas como autorrepresentação dos alunos.

Um fato descrito pelo bolsista em conversa informal com a pesquisadora foi a aplicação dessa atividade na prática. B5 relatou a dificuldade de alcançar a todos os estudantes com as atividades, e ainda pontuou um caso específico de uma das alunas, em que ela disse que não conseguiria fazer um poema com sua autorrepresentação. Para tentar solucionar esse caso, e buscar a inclusão da estudante, o bolsista conversou com ela e, ao perceber sua dificuldade em autorrepresentar-se, B5 pegou o celular dele, abriu a câmera frontal e entregou para a estudante, explicando a dinâmica da atividade para ela, e deixando-a livre para se expressar como quisesse, seja em texto ou desenho, e só assim a aluna conseguiu realizar a atividade. O bolsista estava explicando a dificuldade de criar estratégias para as atividades desenvolvidas, e essa foi uma das que ele se sentiu na obrigação, enquanto futuro professor, de ajudá-la. Com isso, B5 projeta um *ethos* de futuro docente que se compromete com os desafios da educação, na busca de incluir os estudantes em todas as atividades propostas, garantindo a participação de todos.

Vários *ethé* foram projetados nos discursos de B5, dentre eles o *ethos* de bolsista observador, de futuro docente de Língua Portuguesa, e o *ethos* dito de professor em formação e de futuro docente. Além disso, o *ethos* pré-discursivo de um bolsista que cumpre com seus compromissos da iniciação à docência, projetado pelo bolsista, foi efetivado em seu discurso, tanto nos momentos que ele se coloca como bolsista observador, quanto no *ethos* dito de professor em formação, que se atenta para os trabalhos a serem executados em sua profissão.

5.2 Síntese dos resultados

Os *ethé* projetados pelos bolsistas ao longo dos discursos nas produções textuais realizadas durante a formação do PIBID sofrem algumas mudanças, a depender do contexto em que ele está sendo proferido. Podemos notar que alguns *ethé* são recorrentes nos discursos dos bolsistas, tais como: *ethos* de futuro docente, *ethos* de bolsista observador(a) e *ethos* de profissional responsável. É importante observar que os *ethé* revelados pelos bolsistas variam muito, de acordo com o gênero do discurso e com a concepção dos próprios bolsistas, o que resultou em diferentes *ethé* de um único bolsista. Eles apresentam alguns *ethé* diferentes uns dos outros, mas nos discursos formais, visam ao mesmo objetivo: colocar-se como futuro profissional docente.

Em relação ao *ethos* pré-discursivo, alguns foram confirmados nas produções textuais dos bolsistas, enquanto outros não. O *ethos* pré-discursivo de B1 de futuro docente pesquisador e responsável com os anseios da educação, foi confirmado em seu discurso, principalmente em sua abordagem acerca das observações realizadas em sala de aula. O *ethos* pré-discursivo de B2 foi confirmado ao longo de seu discurso, no qual revela um *ethos* de afetividade, mostrando uma futura docente preocupada com seus alunos. Enquanto as produções textuais de B3 confirmam apenas um dos *ethé* pré-discursivos, quando se refere ao *ethos* de futura docente que gosta da sala de aula e daquele momento de ensino-aprendizagem. Já o *ethos* de timidez foi negado em seu discurso, pois B3 não expõe essa questão em seus textos. B4 também não efetiva em seu discurso o *ethos* pré-discursivo de bolsista amiga dos alunos, no entanto, apresenta-se com características que expressam empatia e sensibilidade para com o outro. O *ethos* pré-discursivo de B5 foi efetivado em seu discurso, caracterizando-se com um *ethos* de futuro docente responsável com os compromissos da iniciação à docência.

Os *ethé* revelados nos discursos de B1 o caracterizam como um futuro profissional docente crítico em relação à metodologia utilizada em sala de aula, mostrando também sua aderência ao funcionalismo da linguagem, quando se opõe à metodologia de caráter gramaticista. Além disso, B1 posiciona-se frente às lutas sociais, e também revela *ethé* de humanidade, atento e aberto aos temas transversais, e que se preocupa com as fragilidades do ensino público, e em alguns momentos, também se projeta como um pesquisador, profissional ético e professor observador.

Nas produções textuais de B2, podemos identificar sua relação de afetividade para com os alunos em sala de aula, posicionando-se como uma futura profissional docente

animada, engajada e empolgada com as atividades que lhes eram atribuídas naquele espaço escolar. O discurso de B2 revela *ethé* de inclusão, de simplicidade, de bolsista observadora, capaz, satisfeita, contente, dentre outros. Os *ethé* projetados por B2 mostram a relação de pertencimento da bolsista à comunidade escolar, bem como sua animação em fazer parte daquele processo. Tais relatos foram confirmados tanto nas produções textuais de caráter formal quanto nas produções informais.

Os *ethé* que prevaleceram nos discursos de B3 não foram muito diferentes uns dos outros, sempre seguiam as atribuições do programa acerca de um futuro educador. Assim, nos discursos de B3 foram efetivados *ethos* de educadora, *ethos* de mediadora e *ethos* de futura docente atenta às atividades de sua formação. Os *ethé* efetivados nos discursos de B4 foram *ethos* de bolsista observadora, *ethos* de bolsista atenta à metodologia observada, *ethos* de empatia e *ethos* de uma bolsista expressiva, que se utiliza de desenhos e rabiscos para expressar o momento. É importante sinalizar que todas as produções textuais de B3 e B4 fazem parte das anotações pessoais, desse modo, podemos perceber que os *ethé* projetados não foram muito distantes uns dos outros, justamente por se tratar de um único gênero discursivo, em que tal escrita faz parte do caráter informal.

Nos discursos de B5, alguns *ethé* efetivados foram *ethos* de bolsista observador, *ethos* dito de professor em formação, *ethos* de futuro docente de Língua Portuguesa, *ethos* de conhecimento e *ethos* de compromisso. Nos *ethé* revelados por B5, podemos perceber que o bolsista não apresenta grandes modificações em seus *ethé*, isso se deve ao fato de que as produções textuais analisadas fazem parte dos gêneros discursivos diário de bordo e anotações pessoais, ou seja, são produções que carregam um caráter informal, devido à não exigência em relação à avaliação da formação docente, como nos relatórios, planos de aulas e atividades, resumos e artigos científicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso, por si só, carrega a imagem do enunciador consigo, “as formas de enunciação não são aí um simples vetor de ideias, elas representam a instituição no discurso, ao mesmo tempo em que moldam, legitimando-o (ou deslegitimando-o) esse universo social no qual elas vêm se inscrever” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 54). Além do discurso ser carregado de representações feitas pelo enunciador, ele também representa a instituição em que pertence. Analisando esse fator pelo viés desta pesquisa, vimos que os *ethé* dos bolsistas de ID carregam consigo relações com a instituição que eles fazem parte e refletem também em seus discursos sobre o PIBID e sobre a educação pública.

Neste trabalho, tivemos o objetivo principal de analisar os *ethé* projetados por bolsistas de ID em formação no contexto do PIBID. Para isso, realizamos a análise a partir da concepção do *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo, *ethos* dito e *ethos* mostrado, em anotações pessoais, artigo científico, diário de bordo, plano de aulas, plano de atividades, relatório e resumo, produzidos pelos bolsistas durante a formação do PIBID no período de 2018 a 2020. Para desenvolver a análise, buscamos investigar o discurso dos bolsistas a partir das subjetividades expressas através da linguagem, ao referirem sobre a formação docente e sobre o PIBID. Essas subjetividades foram analisadas, principalmente, quando os estudantes atribuíam vozes ao discurso, ao utilizarem a primeira pessoa para falar de si, projetando *ethos* de si e representando *ethos* do outro, quando falavam da professora supervisora, da coordenadora e do programa como um todo, que, conseqüentemente, também reflete em como o bolsista projeta-se no discurso. Nosso foco neste trabalho foi refletir somente a projeção do *ethos* dos bolsistas e apontar no discurso trechos que condizem com a imagem que eles projetaram de si durante o processo formativo do PIBID.

Analisamos, nesta investigação, como os discursos dos bolsistas projetam a imagem deles enquanto futuros docentes, e como esses bolsistas avaliam a formação docente em que estavam inseridos naquele contexto. Deste modo, podemos concluir que o processo formativo e a prática docente do PIBID contribuíram para a revelação dos *ethé* dos bolsistas de ID, principalmente no que tange à caracterização de *ethos* observador e de futuro docente, visto que esses *ethé* foram comuns entre os bolsistas, principalmente pela cobrança do programa para que os estudantes observassem a metodologia dos professores enquanto futuros profissionais.

A pesquisa também revela posições diferentes dos bolsistas em relação à mesma metodologia adotada pela professora, como o exemplo de B1, que pontuou o excesso de

gramática em algumas aulas da professora, considerando esse fator como negativo para o desenvolvimento da aula e a aprendizagem dos alunos, enquanto B2 apontou de forma positiva a metodologia adotada pela professora. Nesse caso, para uma mesma situação, os bolsistas projetaram *ethos* diferentes diante da metodologia da professora.

Em relação à análise geral deste trabalho, identificamos que nos discursos formais, foram projetados *ethé* de futuros docentes, engajados nos assuntos educacionais e com o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos textos direcionados a um público específico, como os relatórios e planos de aulas para a supervisão e coordenação, e o artigo científico para a comunidade acadêmica em geral. Nesses textos, dificilmente apareciam críticas em relação à metodologia utilizada pela professora, diferentemente dos discursos informais como nas anotações pessoais, que tinham como público o próprio bolsista.

Diante do que foi observado, os relatórios realizados pelos bolsistas de ID não são suficientes para avaliar o bolsista em relação à sua formação docente no programa, uma vez que os *ethé* projetados por eles nos relatórios visam atingir o público-alvo a partir de um formato mais técnico, dificultando que façam críticas ao programa, pois os bolsistas visam mostrar a melhor versão deles enquanto futuros docentes, o que pode ser problemático, já que assim eles não explicitam seu lado crítico em relação ao programa nos relatórios destinados à supervisão e coordenação. A exemplo disso, podemos observar que as críticas realizadas por B1, em suas anotações pessoais, acerca da metodologia da professora e da estrutura física das salas de aula, não constam nos relatórios ou outros textos formais disponibilizados pelo bolsista.

Existem muitas pesquisas na área da Análise do Discurso que abarcam a noção de *ethos* nos estudos da educação. No entanto, ainda existe uma carência entre os estudos que articulem a noção de *ethos* do bolsista de ID ao contexto da formação docente do PIBID. Assim, acreditamos que nossa pesquisa traz contribuições para os estudos da área e para a comunidade escolar, uma vez que, ao traçar o *ethos* do bolsista de ID nos discursos das produções durante a formação docente, percebemos como o bolsista projeta a imagem de si e a imagem do outro nesse contexto de formação profissional da educação. Além disso, os *ethé* projetados pelos bolsistas possibilitam avaliar o PIBID enquanto programa de formação docente, através do impacto dessa formação na imagem que o estudante revela de si enquanto futuro professor.

Por fim, esperamos ter contribuído para a ampliação dos estudos do *ethos* na Análise do Discurso, e que esta dissertação possa suscitar outros questionamentos e outras pesquisas

futuras acerca do *ethos* na formação docente, investigadas por outros ângulos, que não puderam ser contemplados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 4. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2001.

ADAM, Jean-Michel. Imagens de si e esquematização do orador: Pétain e De Gaulle em junho de 1940. *In*: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005. p. 93-117.

ALMEIDA, Livia Dayane Romão de. **O ethos dos alunos do curso de Letras/UFAL nas práticas de letramento acadêmico**. 2017, 164f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2017.

ALMEIDA, Maria Izabel. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 20, n. 24, 2004. p. 165-176.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à Análise do Discurso. *In*: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.

AMOSSY, Ruth. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005a, p. 119-144.

ARISTÓTELES. **Retórica**. *In*: MESQUITA, Antônio Pedro. (Org.) Obras Completas de Aristóteles. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa, 2005, Volume VIII, Tomo I, Livro I, p. 1354a-1377b.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326. [1952-1953]

BARONAS, Roberto Leiserr. **Blogs de comentários políticos: algumas notas sobre *ethos* semiotizado**. *In*: Ensaio em Análise do Discurso: questões analítico-teóricas. São Carlos: EdUFSCar, 2011, p. 47-62.

BARONAS, Roberto Leiserr. A (des)ordem da imagem na comunicação política brasileira: possibilidades analíticas a partir da noção discursiva de relações intercenográficas. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 401-413, set./dez. 2015.

BARREIROS, Glaucia Britto; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. O diário de aula como instrumento de reflexão na formação inicial de professores de ciências biológicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 33-56, ago./dez. 2016.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: Da Criação das Escolas Normais as Transformações da Ditadura Civil-Militar. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2013, Curitiba-Paraná, p. 13.794-13.805.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: 2008-2020**. Brasília, set. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CAPES. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES. Brasília, 12 abr. 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, 23 jul. 2013a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2009-2013, Brasília, v. 1, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 16. abr. 2020.

CAPES. Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, 15 mar. 2018. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPES. Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, 9 ago. 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAPES. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, 19 dez. 2019. Disponível em: https://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020

CARREON, Renata de Oliveira. **Comunicação política e(m) imagens de si**: Percursos a caminho do *ethos* semiotizado. 2018. 221f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Lúcia de Fátima. A argumentação no processo de formação inicial docente: reflexões dos egressos do PIBID Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas. **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 246-262, 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DASCAL, Marcelo. O *ethos* na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 57-68.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EGGS, Ekkehard. *Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56.

FELDMANN, Mariana Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Juliano Bezerra Brandão de. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Inglês**: Identidades em construção. 2018, 127f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, v. 41, 2014, p. 3-120.

HADDAD, Galit. *Ethos* prévio e *ethos* discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 145-165.

LIMA, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira. **As constituições de *ethos* e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009, 183f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió-AL, 2009.

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

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da; HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 39, dez. 2014, p. 3-14. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Genèses du discours**. Editions Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique. **Nouvelles tendances em analyse du discours**. Paris: Hachette, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel. SALGADO, Luciana. (Org.). ***Ethos* Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Orgs. Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução: Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o *ethos***. Tradução: Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

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

MARIANO, Ivan Araújo. **O professor da escola pública inserido em um programa de formação: contribuições para sua motivação, construção da identidade e prática docente no contexto do PIBID – UNICAMP**. 2019, 259f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2019.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução: Marly N. Peres. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NASCIMENTO, Cássia Gillania Santos. **A constituição do ethos de professoras sobre disciplina nas práticas do PIBID**. 2017, 136f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, v. 2, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no PIBID Inglês da Universidade Estadual do Piauí**. 2020, 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Justiça e direito).

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fones, 2004.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Companhia das Letras, 2019.

SCHIITES, Rafael Severo. **O que é ser pibidiano?** Esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área de Ciências Humanas do PIBID/UFSM. 2018, 239f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2018.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. 2017, 220f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA. 2017.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.

SOULEZ, Guillaume. Ethos, enunciação, mídia Semiótica do ethos. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 1, n. 2, 2004, p. 92-118. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/15/15>. Acesso em: 6 fev. 2020.

SOUZA, Ana. Lúcia. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TAVARES DE SÁ, Tiago; ALVES NETO, Francisco Raimundo. A Docência no Brasil: História, Obstáculos e Perspectivas de Formação e Profissionalização no Século XXI. **Revista Tropos: Comunicação, sociedade e cultura**, v. 5, n. 1, jul. 2016. (ISSN: 2358-212X)

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** – PIBID, Salvador. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/historico>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Edital PIBID-UFBA nº 03/2018** – Seleção de Bolsistas de Iniciação à Docência, Salvador, 20 jun. 2018a. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/editais>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Edital PIBID-UFBA nº 05/2018** – Seleção de Supervisores - Reabertura, Salvador, 17 ago. 2018b. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/editais>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Subprojeto de Licenciatura em LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**, Salvador, 2018c.