

Um Olhar para os Portfólios produzidos pelo Pibid/Unifei

A look at portfolios produced in PIBID/INIFEI

*Cibele Faria Cunha**
*Flávia Sueli Fabiani Marcatto***

RESUMO

Este texto apresenta algumas considerações sobre assuntos abordados no decorrer de uma pesquisa de mestrado concluída, na qual foram investigados vestígios de reflexão e de autoria que poderiam estar presentes (ou não) nos portfólios produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Com o suporte teórico-metodológico da Análise de Discurso construiu-se o dispositivo analítico que levou em consideração os ditos, não-ditos e silêncios, e as formações ideológicas e discursivas que permearam os discursos. O corpus da pesquisa compôs-se de recortes de reflexão dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos subprojetos do Pibid-UNIFEI, nos anos de 2014 e 2015, quando de suas vivências nas atividades proporcionadas pelo programa, extraídos dos portfólios. Com suporte teórico dos estudos de alguns pesquisadores como Nadal, Alves e Papi (2004), Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011), Assolini (2003) e Orlandi (2005, 2010, 2011) entre outros, pode-se concluir que o uso dos portfólios pode tanto dar voz aos sujeitos que estão no processo de formação, proporcionando situações de reflexão e de assunção da posição-autor, como podem perpetuar discursos autoritários e por vezes calar vozes.

Palavras Chave: Análise do Discurso, Reflexão, Autoria, Iniciação à Docência, Formação de Professores.

ABSTRACT

This text presents a few considerations on the matters broached during a completed Master's research, in which the traces of reflexivity and authorship that may (or may not) be present in the portfolios produced in the scope of Institutional Program of Scholarships for Beginner Teachers (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid) of the Federal University of Itajubá (Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI), were investigated. An analytic device was built with the theoretical-methodological support of Discourse Analysis, to the purpose of studying the said, the non-said and the silences, and the ideological and discursive formations, which permeated the discourse. The research corpus constitutes itself from cutouts, evidences of reflexivity on the part of the Beginner Teachers Program scholars (Iniciação à Docência - ID), within the subprojects of Pibid - UNIFEI, in the years from 2014 to 2015, as of their experiences in the activities offered by program, condensed in the manner of portfolios. With studies from researchers such as Nadal, Alves and Papi (2004), Araújo (2007), Silva and Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011), Assolini (2003) and Orlandi (2005, 2010, 2011), among others, acting as the theoretical foundation of this research, it can be concluded that the utilization of portfolios can both grace subjects, on their formative process, with their own voice, enabling situations of reflexivity and attainment of the position of authorship, as well as act in the perpetuation of authoritarian discourses and, at times, the silencing of voices.

Key-words: Discourse Analysis, Reflexiveness, Authorship, Beginner Teachers Program, Teachers Education.

* Universidade Federal de Itajubá. E-mail: cibelefcunha@gmail.com

** Universidade Federal de Itajubá. E-mail: flaviafmarcatto@gmail.com

Introdução

Como parte das políticas de valorização do magistério propostas pela Diretoria de Educação Básica (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é lançado o primeiro edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), denominado Edital MEC/CAPES/FNDE 2007. Na primeira legislação Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que institui o programa, foram apresentados os objetivos, a abrangência e a proposta de iniciação à docência dos estudantes de Instituições de Ensino Superior (IES) federais, priorizando as licenciaturas em Ciências e Matemática. De 2009 a 2011 editais são publicados estendendo o programa para outras instituições públicas e demais licenciaturas.

Os objetivos e a abrangência do programa foram revistos e redefinidos em 2010, com a publicação da Portaria nº 72, 9 de abril de 2010, e em seguida do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Pode-se apresentar como objetivos do programa o incentivo da formação docente em nível superior para a educação básica; a contribuição para a valorização do magistério; a elevação da qualidade da formação inicial por meio de estratégias de integração da educação superior e a educação básica; a inserção dos licenciandos no contexto das escolas de educação básica públicas com vistas a oportunizar vivências múltiplas no ambiente da futura profissão; o incentivo aos professores das escolas de educação básica para sua formação e coformação dos licenciandos; e a contribuição para a articulação teoria e prática. (BRASIL, 2010, p.4).

Estes objetivos aliados aos princípios do programa foram fortalecidos neste mesmo ano (2010) com a publicação do Decreto que substituiu as portarias anteriores como sinalização do Ministério da Educação (MEC) para a institucionalização e consolidação do programa dentre as políticas públicas para a formação de professores (DEB/CAPES, 2011, p.5).

Em 2013 mudanças relevantes aconteceram no panorama do programa para seu fortalecimento: consulta pública aos coordenadores do Pibid para nova regulamentação (nova Portaria) e um edital com maior abrangência (envolvendo IES privadas com licenciandos do Programa Universidade para Todos - ProUni); ênfase à “perspectiva pedagógica da formação”, na qual as instituições foram convidadas a “elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (DEB/CAPES, 2013, p.68); e inserção de outro importante objetivo ao programa relacionado a inserção dos licenciandos na “cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, p.2).

O Programa cresceu consideravelmente desde o primeiro edital, passando de 2.326 bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em 2007, chegando a 72.845 bolsistas de ID em 2013, para 59.172 bolsistas de ID 2017. A queda entre os anos de 2014 e 2017 deve-se ao fato de que no final do ano de 2015 algumas alterações foram propostas para o programa, até mesmo sua finalização, porém graças a mobilização de diversos atores envolvidos com o Pibid (Universidades, Professores, Fóruns e Bolsistas de Iniciação à Docência) em 2016, o governo cancelou as últimas portarias. A **Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016** apresentada pela Capes para instituir modificações no Pibid foi revogada pelas Portarias nº84, de 14 de junho de 2016 e nº120, de 22 de julho de 2016, que além de anular a Portaria nº46/2016, apontou que os projetos do Pibid em andamento continuariam regidos pela Portaria nº96, de 18 de julho de 2013.

Importante ressaltar que além dos objetivos e princípios, pressupostos teórico-metodológicos pautam o Pibid. Estes pressupostos apontam um “eixo orientador” de formação no qual acontece a interação dos diferentes saberes sobre a docência, conforme a figura 1:

[...]conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (SCHON, D., NUNES, L. 2006; 2000; PIMENTA, S., 1999).



(DEB/CAPES, 2013, p.69 -70)

Figura 1. Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa

Fonte: DEB/CAPES, 2013, p.69.

A interação proposta acontece numa rede formativa, na qual os sujeitos envolvidos no processo (licenciandos, professores das escolas de educação básica e

professores das IES) podem ter a oportunidade de deslocar suas concepções sobre estes saberes da docência. Estes pressupostos pretendem que exista “a articulação teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”, com a proposta de um “processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” (DEB/CAPES, 2013, p.70), dentro desta rede formativa.

Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação. Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (DEB/CAPES, 2013, p.70).

Este processo interativo, entre os saberes da docência e entre os sujeitos da rede formativa, enriquece a formação de todos os participantes do programa e pode promover outra cultura educacional escolar, com o deslocamento de concepções, para além dos discursos já cristalizados.

Uma das estratégias que pode favorecer este deslocamento de concepções e construção de outra cultura educacional é o uso dos portfólios, como instrumentos reflexivos e promotores de autoria.

O uso de portfólios no Pibid está previsto na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, sendo um dever do bolsista de Iniciação à Docência (ID) “elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto” (CAPES, 2013, p.17).

Com a proposta de investigar os portfólios produzidos, entre 2014 e 2015, pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), dos subprojetos do Pibid/UNIFEI, foi realizada uma pesquisa em busca de vestígios de reflexão e de autoria. Na referida pesquisa de mestrado concluída, alguns pressupostos teóricos e metodológicos foram considerados para a construção do dispositivo analítico da investigação pretendida: a necessidade de reflexividade crítica sobre as atividades de iniciação à docência para a formação docente; a importância dos portfólios como instrumentos/estratégias que oportunizam a reflexão e assunção da posição-autor; e a análise do discurso como suporte teórico-metodológico para um olhar diferenciado, que inclui o histórico e o ideológico.

Neste texto parte desta pesquisa será relatada, com o objetivo principal de apresentar algumas considerações sobre os portfólios produzidos no âmbito do Pibid-UNIFEI, bem como expor vestígios de autoria e reflexão que foram observados nestes portfólios.

Considerações sobre Portfólios

Os portfólios têm sua origem de uso, como registros, na área artística. Surgiram nesta área como “conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista, fotógrafo etc) ou de fotos de ator ou modelo” para divulgar suas produções aos clientes, conforme apresenta Amâncio (2011, p.33).

Esta mesma pesquisadora aponta que o uso dos portfólios na educação remonta as décadas de 1980 e 1990, com propostas de “aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação”, de “criar uma nova cultura de documentação”, de uso como “estratégia de formação” e de estratégia\instrumento que atenda ao “caráter processual do ensino e da aprendizagem” (AMÂNCIO, 2011, p.34).

Os portfólios como registros reflexivos podem ser considerados “documentação viva”:

Os portfólios representam a documentação de acontecimentos, vivências e experiências a partir de narrativas, fotografias, desenhos, episódios que permitem revisitar e pesquisar a situação, possibilitando a reconstrução da memória e a reflexão do trabalho pedagógico (AMÂNCIO, 2011, p.14)

Esta dimensão reflexiva dos portfólios, na qual se revisita e pesquisa a situação pedagógica, colabora para sua utilização como instrumento/estratégia de formação de professores para uma outra forma de ver a relação ensino e aprendizagem.

Para Araújo (2007, p.1-2) atribuir ao portfólio uma “dimensão reflexiva” pode ser “compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação” e dos processos de “reflexão sistemática das práticas desenvolvidas”, oportunizando a conscientização do professor sobre o “conhecimento que emerge do cotidiano, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade e criatividade profissionais”.

O que Araújo (2007) chama de dimensão reflexiva, Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004, p.9-10) denomina de “cariz reflexivo”. Esta pesquisadora apresenta o uso desta estratégia com uma compreensão diferente da relação entre aprender e ensinar, numa “nova filosofia de formação”.

Silva e Sá-Chaves (2008) e Sá-Chaves, em entrevista a Nadal, Alves e Papi (2004), apresentam princípios que devem ser levados em consideração para que os portfólios sejam promotores de reflexão e contemplem esta nova filosofia de formação: pessoalidade, autoimplicação, efeito multiplicador da diversidade, conscientização, inacabamento e continuidade da formação.

O princípio da pessoalidade reconhece o aluno como pessoa, como ser participante do processo de aprendizagem. O princípio da autoimplicação além do reconhecimento do aluno como pessoa entende que para que aconteça aprendizagem existe a necessidade de sua autoimplicação no processo. A aprendizagem acontece no ser e precisa da sua participação ativa. Ainda pensando o processo de aprendizagem, o princípio multiplicador da diversidade reconhece que a aprendizagem precisa, além da ação do aprendente, a colaboração de outros. A aprendizagem se efetiva com a participação de outros.

Outro princípio apresentado pelas autoras é o da conscientização, a partir do qual reconhece-se que no processo educativo agrega-se novos conhecimentos aos que se tem, ampliando o entendimento do mundo. Os dois últimos princípios, inacabamento e continuidade da formação, relacionam-se ao processo de formação dos indivíduos no qual há sempre algo mais a aprender, sendo um processo contínuo.

Estes princípios quando respeitados proporcionam aos portfólios seu caráter reflexivo e colaboram para o processo de formação num viés de racionalidade outra, que não a técnica, numa proposta crítica e emancipadora.

As propostas críticas e emancipadoras de uso do portfólio apontam a autoria como marca importante do processo. Para Pontes (2011) o portfólio é oportunizador de autoria, ele é “uma forma de escrever que vai além dos relatórios meramente narrativos e descritivos, e de registros burocráticos e impessoais”. Nele o indivíduo faz exercício da reflexão sobre a práxis, na tentativa de “explicar seu ponto de vista sobre o que faz”, “elaborar teorias”, expressar “seu eu, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação”, num processo de construção de autoria (PONTES, 2011, p.2).

Todas estas considerações sobre portfólios como estratégias/instrumentos reflexivos levam à ideia que por terem um “cariz reflexivo”, baseado nos princípios propostos por Silva e Sá-Chaves (2008) e Sá-Chaves (apud Nadal, Alves e Papi, 2004); serem “documentos vivos” que reúnem diversos tipos de registros e permitem que sejam revisitados e pesquisados (Amâncio, 2011); terem uma proposta que pode contemplar aprendizagem, originalidade, criatividade (Araújo, 2007); e serem via de expressão da visão de mundo e de interpretação dos sujeitos (Pontes, 2011); podem, portanto, oportunizar a autoria dos sujeitos que deles fazem uso.

Considerações sobre Autoria

As questões relacionadas a autoria podem ser observadas e/ou estudadas por várias linhas pedagógicas e linguísticas. Neste texto, assim como na pesquisa realizada, a orientação para a investigação da autoria foi a da Análise de Discurso (AD). A autoria neste viés é a assunção pelo sujeito do discurso da função de autor.

O sujeito na AD não é o sujeito-em-si, ele é constituído socialmente, interpelado pela ideologia. Para Orlandi (2005, p.2) o sujeito na “injunção a dar sentido, a significar-se” faz um gesto, “um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia”

Há no assujeitamento do indivíduo dois esquecimentos, apontados por Pêcheux (apud Orlandi, 2005, Carreira, 2001) necessários ao processo de interpelação pela ideologia: esquecimento nº 1, aquele no qual se tem a ilusão de ser a origem do que se diz; e o esquecimento nº 2, aquele que se tem a impressão de que o que se diz somente pode ser dito com aquelas palavras.

Para Carreira (2001) pode-se chegar a noção de autor partindo da noção de sujeito. O autor é a posição de sujeito que busca o fechamento dos sentidos, buscando

unidade, singularidade. Bressan (2009) argumenta que o sujeito está para o discurso e para a dispersão, assim como o autor está para o texto e para a unidade.

Assim, a autoria precisa que o sujeito lide com os dois esquecimentos, na tentativa de controle, mesmo que provisório, para produzir a unidade do texto. O sujeito na posição-autor precisa responsabilizar-se pelos ditos e não-ditos.

“Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e não diz, pela textualidade do texto, ou seja, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que empírico” (BRESSAN, 2009, p.4). Assim, são necessárias disciplina e organização na relação com o texto, para que emerge a autoria.

Assolini (2003, p.64) afirma que o “sujeito se identifica com determinadas formações discursivas e dentro delas está autorizado a se responsabilizar socialmente pelo sentido, colocar-se na origem”. Assim, o sujeito pode assumir a posição-autor em algumas formações discursivas e em outras não.

Outro ponto salientado por Assolini (2003, p.65) citando Orlandi (1993) é que existe uma relação entre autoria e censura, um jogo entre elas. A censura afeta a identidade do sujeito pois “impede que ele se identifique com as regiões do dizer...que não convém em uma conjuntura dada”, ao mesmo tempo que ao “proibir determinados sentidos, a censura não os cala totalmente, pelo contrário, chama a atenção para sua existência”. Assim a opressão traz em seu bojo a resistência: “os sentidos calados significam em silêncio ou pelo avesso”, ou ainda, o que é calado pela censura pode significar por meio do que é permitido, “de forma mascarada” (CUNHA, 2017, p.74).

Assim, se em algumas formações é possível a assunção da posição-autor e em outras não, importa entender se nos contextos educacionais pesquisados, as formações discursivas que circulam neles permitiram ou não a autoria. Para tanto, foi necessário conhecer alguns tipos de discurso propostos por Orlandi (2011).

Considerações sobre o Discurso Pedagógico

Os discursos, de acordo com algumas características, podem ser incluídos em tipos propostos por Orlandi (2011). Quanto a interação dos sujeitos e reversibilidade das posições, tem-se que no discurso autoritário elas não existem, enquanto no discurso lúdico elas são totais e no discurso polêmico elas se dão em certas condições. Em relação a paráfrase e a polissemia, há no discurso autoritário a tendência à paráfrase, ao sentido único dito de formas diferentes; no discurso polêmico há tendência para a polissemia aberta, multiplicidade de sentidos e; no discurso polêmico a tendência volta-se ao equilíbrio entre paráfrase e polissemia.

Para Orlandi (2011) o Discurso Pedagógico (DP), tal como caracterizado por ela, conforme a figura 2, é um tipo de discurso autoritário, no qual o aluno (B) só está autorizado a aprender o que o professor (A) determina.

Desta forma o dispositivo analítico foi organizado para procurar os sentidos dos discursos encontrados, buscando nos ditos e não-ditos, e também nos silêncios, a constituição dos sujeitos, suas filiações ideológicas e discursivas e marcas de reflexão e autoria (CUNHA, 2017, p.80)

Na primeira parte, ainda na superfície do texto, foram extraídos recortes dos portfólios produzidos pelos bolsistas de ID, nos quais reconhecia-se momentos de reflexão. Nesta tarefa, autores que estudam reflexividade e os portfólios como registros reflexivos, deram suporte para analisar se os trechos encontrados possuíam (ou não) um viés reflexivo:

[...]relação teoria/prática, reflexão coletiva, reflexão sobre a realidade da sala de aula, reflexão sobre a realidade mais ampla da educação, reflexões sobre reuniões do grupo, reflexões sobre a futura profissão, orientações e inspirações para o portfólio, princípio da pessoalidade e da autoimplicação, princípio do efeito multiplicador, princípio da conscientização, princípio de inacabamento e continuidade da formação (CUNHA,2017, p. 80).

Num segundo momento, saindo da superfície do texto, mas sem perdê-lo de vista, foram analisados recortes discursivos em busca de vestígios de autoria, considerando as condições de produção dos discursos e as formações ideológicas e discursivas presentes. Além disso, características relacionadas a autoria foram consideradas:

[...] se o sujeito ocupa diferentes lugares de interpretação; se há rompimento com as formações ideológicas já instituídas, se há deslocamentos do sujeito da posição de enunciador de sentidos legitimados pela escola para a posição autor, sujeito responsável pelos seus dizeres; se existe tentativa de responsabilização pelos dizeres e pelo controle dos sentidos e se há (re)significação da experiência pessoal do sujeito do discurso (CUNHA, 2017, p. 81).

A partir das características encontradas ou não, procedeu-se a análise, buscando nos ditos e não-ditos, o que poderia ser considerado vestígios de autoria, ou em alguns casos, marcas de reprodução de discursos já cristalizados.

Um olhar para os portfólios – reprodução e/ou autoria

No conjunto de portfólios analisados (dezoito deles) foram encontrados vestígios de reflexão, de autoria e também de reprodução de discursos já legitimados pela escola, com características autoritárias. Como alerta Orlandi (2011) os tipos de discursos não se encontram isolados, observa-se uma mistura de tipos. Um discurso não é totalmente autoritário, ou totalmente lúdico, existe a dominância de cada um dos tipos nas práticas discursivas e isto foi analisado na investigação.

Isto significa que é preciso analisar o funcionamento discursivo para se determinar a dinâmica desses tipos: às vezes todo o texto é de um tipo, às vezes sequências se alternam em diferentes tipos, outras vezes um tipo é usado em função de outro, outras vezes ainda eles se combinam, etc. A noção de tipo não funciona como porto-seguro, isto é, não creio que se deva – como usualmente tem ocorrido – uma vez estabelecida uma noção, endurece-la categoricamente, estagná-la metodologicamente, perdendo assim a sua

plasticidade, a sua provisoriedade, enquanto matéria de conhecimento (ORLANDI, 2011, p.156).

Há discursos com vestígios de reflexão que trazem a reprodução de discursos já legitimados pela educação, num viés autoritário. Neles encontram-se vestígios de formações ideológicas que desacreditam da capacidade dos alunos, como no recorte a seguir (Recorte Discursivo 1):

Recorte Discursivo 1

Na outra turma 2^o5, a qual conheci neste dia, os alunos são em maioria homens. Achei bem legal o fato de haver bastante meninos sentados nas primeiras carteiras e bem participativos. Tem dois alunos que **sentam nas ultimas carteiras que são mais agitados, ambos já estão fazendo o segundo ano pela terceira vez**, porém o conteúdo de P.G não foi dificuldade para eles. **Fizeram os exercícios sozinhos embora vagarosamente.**(Bolsista de ID 4, 2015, p.4, grifo nosso)

Neste recorte discursivo percebe-se que não é esperado que estes alunos, os que estão sentados nas carteiras do fundo da sala e que são repetentes, saibam, aprendam. Não se espera que eles sejam capazes. No fragmento dito: “Fizeram os exercícios **sozinhos embora vagarosamente**”, os não-ditos: “Fizeram os exercícios **sem ajuda do professor, embora não sendo capazes**”; ou ainda, “Fizeram os exercícios **sem ajuda do professor, mesmo sendo incapazes**”; mostram a expectativa de que estes alunos fracassarão ou já são fracassados. Este discurso da incapacidade dos alunos, principalmente daqueles que são rotulados como repetentes, é parte do DP já legitimado pela escola, e é reproduzido pelo bolsista de ID, neste recorte discursivo. Pode-se dizer que há algo que fala à revelia deste sujeito, fruto da memória discursiva, dos discursos já cristalizados. Aqui, como nos demais recortes discursivos apresentados não se tem a ideia de que os sujeitos-em-si tenham uma postura autoritária, mas que, quase inevitavelmente, os sujeitos reproduzem discursos que fazem parte de formações ideológicas e discursivas que se filiam ao longo da história, e que podem ser autoritárias.

No Recorte Discursivo 2, também se percebe a reprodução de discursos já instituídos na escola quanto a descrença da capacidade de algumas turmas. Provavelmente sem a intenção deste descrédito, o bolsista de ID reproduz o discurso de que algumas turmas são boas e merecem “afeição” do professor; outras são ruins e não merecem. O sujeito deste discurso tenta amenizar dizendo que não é uma atitude correta do professor. Logo em seguida, confirma: “mas é difícil evitar essa preferência”.

Recorte Discursivo 2

[...]é uma sala que ele particularmente gosta bastante, como já disse algumas vezes. Acredito que quando o professor tem uma **afeição maior por alguma turma**, seu trabalho fica mais leve do que com outras salas, **não é o correto**, mas é difícil evitar essa preferência que é dada naturalmente ao longo do ano (Bolsista de ID 6, 2015, p.19, grifo nosso)

Outros recortes discursivos podem apresentar rompimento com as formações ideológicas já instituídas. Momentos nos quais o sujeito tenta controlar os sentidos e deslocar-se da posição de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para a posição de sujeito-autor dos seus próprios dizeres. O Recorte Discursivo 3 apresenta uma situação de rompimento:

Recorte Discursivo 3

Buscamos durante o projeto passar para os alunos a importância de aprender com significado, e que a matemática é para todos, não privada para pessoas “dotadas”, assim se quisermos podemos junto ao processo de conhecimento adequado aprender com qualidade (Bolsista de ID 4, 2014, p.38).

O bolsista de ID apresenta que todos podem aprender, não somente aqueles que são autorizados, como propõe o DP: “a matemática é para todos”. Neste fragmento, como no do Recorte Discursivo 4, pode-se reconhecer que a representação IB (IA(R))¹ pode ser alterada para IB(R)², com a colaboração de professores (A) e de outros alunos (B).

Recorte Discursivo 4

Discutir a alfabetização científica é um desafio que sempre estou disposto a debater, visto que o conhecimento é um direito de todos e não apenas de uma parcela detentora de privilégios (Bolsista de ID 1, 2015, p. 7)

O rompimento com as formações discursivas legitimadas pela escola podem ser observados em outros recortes discursivos (Recorte Discursivo 5, 6, 7 e 8), nos quais há o deslocamento dos sujeitos, há tentativa de controle dos sentidos e de responsabilidade pelos dizeres, como também (re)significação da experiência pessoal do sujeito que ocupa a posição de autor.

Recorte Discursivo 5

A importância de se trabalhar com emoções, com pessoas, com o contexto histórico da docência, permite ao educador se posicionar, se colocar no lugar de seus estudantes e visualizar que há diversas maneiras de se aprender e que nenhuma delas se resume a confinar os alunos e exigir que se calem e não questionem o professor" (Bolsista de ID 1, 2015, p. 3)

Recorte Discursivo 6

Nessa questão alguns fatores negativos devem ser evidenciados, as atividades deveriam ser repensadas melhor, porém só foi no dia que pudemos observar as limitações desses indivíduos com a atividade (Bolsista de ID 5, 2014, p.18)

Nestes recortes (5 e 6) o sujeito coloca-se no lugar do outro, percebe as necessidades deste outro, portanto precisa repensar as atividades propostas. Não se coloca na situação do professor que sabe tudo. Para este sujeito é necessário(re)ver, (re)planejar para aproximar o ensino do aluno, para que ele possa aprender.

Recorte Discursivo 7

Cada dia é um novo desafio e temos o tempo da reunião para refletirmos sobre nossas atitudes, sobre tudo o que acontece dentro do Pibid (Bolsista de ID 2, 2015, p.15)

O sujeito deste discurso coloca-se como participante do processo, que tem desafios a vencer e espaço coletivo para discutir e refletir sobre estes desafios. O sujeito expõe sua experiência pessoal no projeto, assumindo sua posição de autor, assim como no Recorte Discursivo 8:

Recorte Discursivo 8

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, pois podemos ter uma perspectiva diferente do que havíamos pensado a respeito da nossa prática pedagógica bem como a importância do PIBID em nossa formação profissional e acadêmica (Bolsista de ID 9, 2015, Relatório Pibid 2015 – p.32).

¹ IB (IA(R)) - Imagem que o aluno (B) faz do referente (R) é a Imagem que o professor (A) faz do referente (R).

² IB (R) - Imagem que o aluno (B) faz do referente (R).

Neste fragmento a reflexão sobre a experiência de participar de seminários de divulgação das ações do Pibid, apontam ideias de (re)significação das práticas e do próprio sujeito.

Considerações Finais

No processo de filiação às formações ideológicas e discursivas, algumas vezes há reprodução dos discursos que já foram legitimados pelas instituições e outras vezes nas quais há o rompimento com o já instituído. A autoria, a assunção da posição-autor, somente emergem nos espaços nos quais há rompimentos, há deslocamentos, há polissemia.

Romper com as formações ideológicas e discursivas já legitimadas pela escola e deslocar-se da posição de enunciador destes sentidos para a posição-autor, significa não reproduzir o Discurso Pedagógico, autoritário.

Há momentos em que os bolsistas de ID não conseguem assumir a posição-autor. Não há controle dos sentidos e algo fala à revelia destes sujeitos. Em outros nota-se que o Discurso Pedagógico não é reproduzido, há uma tentativa de controle dos sentidos e de responsabilizar-se pelos dizeres. Nestes momentos encontram-se vestígios de autoria.

Acredita-se que no processo de formação docente o uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos sejam estratégias/instrumentos que possam proporcionar além da reflexão sobre as vivências da (futura)profissão, deslocamentos necessários à assunção da posição-autor pelos sujeitos envolvidos no processo e que o discurso pedagógico possa ser outro, não autoritário, a partir destes deslocamentos e de propostas formativas emancipadoras. Os espaços entre os interlocutores preenchidos pelas ideologias, podem ser espaços de polissemia, de resistência e de autoria, se houver consciência das condições de produção, reflexão sobre os processos formativos e exercício da autoria.

Conclui-se que o uso dos portfólios pode tanto dar voz aos sujeitos que estão no processo de formação, proporcionando situações de reflexão e de assunção da posição-autor, como podem perpetuar discursos autoritários e por vezes calar vozes. Assim, é necessário que no trabalho com portfólios permita-se aos sujeitos os deslocamentos necessários, a reversibilidade de posições, outras interpretações e outros sentidos. Revisitar, pesquisar os ditos e não-ditos, reler e reescrever os textos podem proporcionar autoria.

Referências

AMÂNCIO, Isabel A. P. **Portfólio: desafio à prática e à formação docente.** Dissertação. PUC, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Elaine S. **O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural**. In 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2007.

ASSOLINI, Filomena E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese. USP, São Paulo, 2003.

ASSOLINI, Filomena E. P. **A escrita no discurso de sujeitos-professores: relações com a língua, repercussões em seus saberes profissionais e processo de subjetivação**. In VI SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 2013.

BRESSAN, Mariele Z. Sujeito e Autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento. In IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009 – Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009.

CARREIRA, Alessandra F. **Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor**. In Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001.

CUNHA, Cibele F. **Análise de Discurso nos Portfólios do Pibid/UNIFEI: marcas de reflexão e de autoria**. Dissertação. UNIFEI, Itajubá/MG. 2017.

DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013**. Brasília: 2013.

DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão, 2009-2011**. Brasília, 2011.

NADAL G., Beatriz, ALVES P., Leonir. PAPI G., Silmara de O. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves**. In Olhar de Professor, v.7, n.2, Paraná, 2004.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do Discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010

ORLANDI, Eni P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In II Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD – Porto Alegre: 2005, Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em março de 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: UNICAMP, 1997.

PONTES, Rosana A. F. **Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica**. In V Colóquio Internacional – Educação Contemporaneidade. São Cristovão, 2011.

SILVA, Roseli F. da. SÁ-CHAVES, Idália. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. In Interface Comunic. Saúde, Educ., v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 09/08/2017.