



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**KETHELEY LEITE FREIRE REY**

**OFICINAS DE AUTOBIOGRAFICZINE: UM ESTUDO DIALÓGICO  
COM BOLSISTAS DO PIBID**

**CUIABÁ-MT  
2017**

**KETHELEY LEITE FREIRE REY**

**OFICINAS DE AUTOBIOGRAFICZINE: UM ESTUDO DIALÓGICO  
COM BOLSISTAS DO PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Graziano Paes de Barros.

**CUIABÁ-MT  
2017**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

L533o Leite Freire Rey, Ketheley.  
OFICINAS DE AUTOBIOGRAFICZINE : UM ESTUDO DIALÓGICO COM  
BOLSISTAS DO PIBID / Ketheley Leite Freire Rey. -- 2017  
142 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Cláudia Graziano Paes de Barros.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Desenvolvimento Profissional Docente. 2. Concepções. 3. Interação. 4.  
Multimodalidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO-GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM  
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 , - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : (65) 3615-8418 - Email : secretariameel@hotmail.com

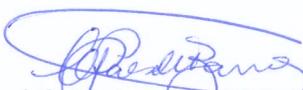
## FOLHA DE APROVAÇÃO

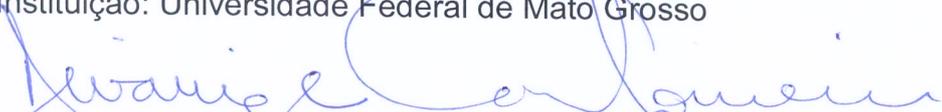
**TÍTULO: "Oficinas de autobiografizine: um estudo dialógico com bolsistas do PIBID"**

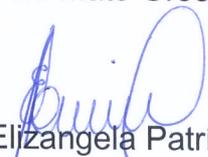
AUTORA: Ketheley Leite Freire Rey

Dissertação defendida e aprovada em 23 de fevereiro de 2017.

---

  
Presidente da Banca / Orientadora: Cláudia Graziano Paes de Barros  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinadora Interna: Doutora Divanize Carbonieri  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinadora Externa: Doutora Elizângela Patrícia Moreira da Costa  
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Examinador Suplente: Doutor Vinícius Carvalho Pereira  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ, 23 de fevereiro de 2017

*Dedico aos bolsistas do Programa  
Institucional de Bolsa de Iniciação à  
Docência, pela escolha profissional.*

## ***Agradecimentos***

A Deus;  
À minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Graziano Paes de Barros;  
Aos professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – PPGEL;  
À Secretaria de Estado de Educação;  
À UNEMAT;  
À minha banca de avaliação;  
À minha família;  
Aos meus amores, Cristina, Luiza e Oldemar;  
Aos amigos, Evangelista, Siqueira, Moura, Santos, Buchardt;  
A todos os outros ...  
Minha eterna gratidão!

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais para de educar-se.

(Paulo Freire)

## **LISTA DE FIGURAS**

---

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre Desenvolvimento Profissional Docente .....	19
Figura 2 – Processo de mudança de concepção a partir do desenvolvimento profissional .....	21
Figura 3 - Arte Postal: frente e verso do postal enviado pelo artista uruguaio Clemente Padin,2009).....	56
Figura 4 - Michael Fox, Card-3, 2005. Postal.....	56
Figura 5 - Fanzine Ficção.....	58
Figura 6 - Primeiro tabloide em quadrinhos com a marca Globo (1937) .....	59
Figura 7 – Parte do autobiograficizine de P8 .....	95
Figura 8 - Recorte do autobiograficizine de P8 .....	96
Figura 9 – Recorte do autobiograficizine de P8 .....	98
Figura 10 – Parte do autobiograficizine P2 .....	101
Figura 11 - Parte do autobiograficizine da acadêmica P10 .....	110
Figura 12 – Recorte do autobiograficizine de P10 - Título .....	111
Figura 13 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Criança.....	112
Figura 14 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Triângulo .....	112
Figura 15 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Coruja.....	114
Figura 16 - Recorte do autobiograficizine de P10 – Emoji .....	115
Figura 17 - Parte do autobiograficizine P2 .....	116
Figura 18 - Parte do autobiograficizine de L3.....	119
Figura 19 - Parte do autobiograficizine da acadêmica L4 .....	122
Figura 20 - Parte do autobiograficizine da acadêmica L12 .....	124
Figura 21 - Parte do autobiograficizine da acadêmica L12 .....	126

## **LISTA DE GRÁFICOS**

---

Gráfico 1 – Gênero dos acadêmicos bolsistas do PIBID .....	89
Gráfico 2 - Gênero dos acadêmicos participantes da oficina .....	90
Gráfico 3 - Frequência das 10 palavras mais citadas por campo semântico.....	93
Gráfico 4 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio atitudinal .....	94
Gráfico 5 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio da afetividade .....	97
Gráfico 6 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio cognitivo .....	104

## **LISTA DE TABELAS**

---

Tabela 1 - Planejamento das atividades inicialmente previstas .....	77
Tabela 2 – Replanejamento das atividades.....	78
Tabela 3 - Participantes da oficina .....	87

## RESUMO

---

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e discutir que concepções acerca da docência têm os acadêmicos de Letras e de Pedagogia de uma Universidade pública do município de Sinop-MT, Brasil, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, recorreremos aos estudos de Garcia (2008, 2009, 2011), Schön (1995), Alarcão (1996) para o entendimento sobre Desenvolvimento Profissional, relacionando-o à profissão e sobre a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros, considerando, nesse sentido, que as identidades profissionais configuram-se em diferentes contextos ao longo da vida. Buscamos aporte teórico em Bakhtin e o Círculo (1929; 1952-53; 1970-71/1979; 1974/1979) sobre a linguagem, interação e gêneros discursivos. De Vygotsky (1930; 1934; 1935), igualmente refletimos sobre a linguagem como forma de interação, buscando aliar as reflexões dos dois autores para os objetivos deste trabalho. Além disso, buscaremos em Paes de Barros (2005; 2009) embasamento acerca dos conceitos da multimodalidade. Em seguida, apontamos as considerações pertinentes ao gênero fanzine, sua história, contexto de produção, uso na atualidade e utilização na escola em Magalhães (2003), Guimarães (2004; 2005), Nascimento (2010), Pinto (2013), Busanello (2015), Gonçalo Júnior (2015). Procuramos, então, desvelar as concepções dos acadêmicos acerca da docência, por meio de reflexões sobre a prática docente. Para tanto, realizamos encontros no formato de oficina, com os sujeitos (acadêmicos), coordenadores do subprojeto do PIBID e supervisores das Escolas Municipais de Educação Básica. Nesse contexto, coletamos os dados por meio de gravação, registro fotográfico, anotações de campo da pesquisadora, relatório de geração de pagamento de bolsas 06/2015 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e fichas de inscrição descritivas dos sujeitos, além dos autobiográficos produzidos pelos bolsistas. As reflexões sobre as práticas docentes e sobre a profissão de professor, proporcionaram momentos de profundas percepções sobre o que pensam os acadêmicos acerca da futura profissão. Os dados também revelam a importância de repensar os cursos de licenciaturas, visto que transformações ocorrem através de um processo significativo de reflexão, intervenção crítica e transformação/emancipação do sujeito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Profissional Docente; Concepções; Interação; Multimodalidade.

## **ABSTRACT**

---

This research aims to investigating and discussing the teaching conceptions of Language and Pedagogy students from a public University in Sinop-MT, Brazil, These students are scholarship holders of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). For this purpose, we have used the studies of Garcia (2008, 2009, 2011), Schön (1995), Alarcão (1996) for the understanding of Professional Development, relating it to the profession and how teachers define themselves and Others, considering, in this sense, that professional identities are configured in different contexts throughout life. We sought theoretical input in Bakhtin and the Circle (1929, 1952-53, 1970-71 / 1979, 1974/1979) on language, interaction and discursive genres. From Vygotsky (1930, 1934, 1935), we also reflect on language as a form of interaction, seeking to combine the reflections of the two authors with the objectives of this work. In addition, we will seek in Paes de Barros (2005; 2009) theoretical basis on the concepts of multimodality. In the second part of this paper, we present some considerations related to the “fanzine genre”, its history, production context, current use and its usage in Magalhães school (2003), Guimarães (2004, 2005), Nascimento (2010), Pinto (2013), Busanello (2015), Gonçalo Júnior (2015). We seek, then, to unveil the conceptions of the academics about teaching, through reflections on the teaching practice. So, we held meetings in a workshop format, with the professionals involved, coordinators of the PIBID subproject and supervisors of the Municipal Schools of Basic Education. In this context, we collected the data through records, photos, researcher's field notes, payment report of scholarship payments 06/2015 of the Coordination of Improvement of undergraduation, personal and descriptive registration forms, and “autobiograficzines” produced by Scholarship students. Reflections on teaching practices and on teaching professionals provided moments of deep insight into what academics think about the future profession. The data also reveals the importance of rethinking undergraduate courses, since transformations occur through a significant process of reflection, critical intervention and transformation / emancipation of the subject.

**KEYWORDS:** Professional Teacher Development; Conceptions; Interaction; Multimodality.

## SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO .....</u>	<u>12</u>
<u>CAPÍTULO 1 - APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO</u>	
<u>PROFISSIONAL DOCENTE .....</u>	<u>16</u>
1.1 Desenvolvimento Profissional (do) Docente.....	16
1.2 Identidade docente.....	26
1.3 Políticas públicas brasileiras para a profissão docente .....	34
1.4 Licenciaturas: Pedagogia e Letras .....	36
<u>CAPÍTULO 2 - A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO: VYGOTSKY E</u>	
<u>BAKHTIN.....</u>	<u>40</u>
2.1 Linguagem e interação para Vygotsky .....	41
2.2 Linguagem e interação para Bakhtin.....	43
2.3 Encontro das teorias de Vygotsky e Bakhtin .....	46
2.4 Os Gêneros do discurso.....	46
2.5 Multimodalidade e gêneros multimodais .....	48
2.6 Fanzine .....	51
2.6.1 Contexto de produção do fanzine no mundo: transformações .....	53
2.6.2 Contexto de produção do fanzine no Brasil.....	57
2.6.3 Fazine na atualidade.....	61
2.6.4 Fanzine na escola.....	62
2.6.5 <i>Biograficzines</i> : narrativas de si.....	64
<u>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA .....</u>	<u>67</u>
3.1 Pesquisa Qualitativa .....	67
3.2 Objetivos e Questões de pesquisa.....	69
3.3 Contexto da pesquisa .....	69
3.4 Descrição do <i>locus</i> .....	70
3.5 Caracterização dos sujeitos .....	71
3.6 Narrativas autobiográficas.....	73
3.7 Metodologia das oficinas.....	74
3.7.1 As oficinas .....	74
3.7.2 O planejamento das atividades.....	75
3.7.3 Os materiais utilizados na oficina.....	80
3.8 Metodologia de coleta dos dados.....	80
3.8.1 Instrumentos de coleta dos dados .....	81

3.9 Análise dos dados.....	82
3.9.1 Metodologia da análise dos dados: Análise Dialógica do Discurso (ADD) .....	83
3.9.2 Procedimentos analíticos.....	85
<b><u>CAPÍTULO 4 - OS SUJEITOS E OS ENCONTROS .....</u></b>	<b><u>87</u></b>
4.1 Nossos sujeitos .....	87
4.2 Análise dos dados qualitativos .....	91
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</u></b>	<b><u>128</u></b>
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</u></b>	<b><u>133</u></b>

## INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado,  
sei que sou um ser condicionado mas,  
consciente do inacabamento,  
sei que posso ir mais além dele.  
(Paulo Freire)

Todos os caminhos para a melhoria da qualidade da educação parecem conduzir à imagem do professor: quando se discutem as causas dos fracassos ou dos sucessos escolares; quando se discutem as urgências da educação e suas possíveis soluções.

Assim, esta pesquisa originou-se das nossas investigações acerca das condições atuais da educação básica brasileira. Compreendemos que é inegável a importância do papel desempenhado pelo professor rumo a uma educação de qualidade. Contudo, não podemos desconsiderar seu entorno: a coletividade/individualidade que define a profissão, as considerações de trabalho e as condições de desenvolvimento profissional (do) docente.

Nesse contexto, os desafios de melhoria na qualidade da educação básica e de aprendizagem dos estudantes postos ao governo e às suas políticas educacionais, em especial às questões do desenvolvimento profissional de professores, fez com que se articulassem ações buscando alcançá-las. Nesta dissertação, em especial, concentramos nossa atenção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de alcance nacional que, desde o ano de 2009 (ano de início das atividades dos projetos selecionados por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007), tem como principal característica a aproximação entre a Universidade e Educação Básica. Dessa forma, nosso principal objetivo é investigar quais as concepções que os bolsistas do PIBID, acadêmicos de Letras e Pedagogia de uma Universidade pública do município de Sinop-MT, têm a respeito da profissão docente.

No primeiro momento, delineamos, juntamente com os coordenadores do subprojeto *Formação para a Diversidade*, encontros no formato de oficinas, de modo que contemplassem: (i) reflexões sobre docência e (ii) proporcionasse interação entre os participantes e pesquisadora. Ressaltamos que o subprojeto é desenvolvido

em parceria com quatro Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB), escolhidas a partir de seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>1</sup> (IDEB).

Nesse contexto, nos interessamos em conhecer as concepções dos futuros professores acerca da profissão docente. Dessa forma, objetivamos com esta pesquisa:

1. Identificar se os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas sua concepção a respeito da profissão.
2. Compreender por meio dos sentidos possíveis atribuídos aos fanzines o que os discursos revelam sobre a sua escolha pela licenciatura.

Para alcançar tais objetivos, procurou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais concepções a respeito da profissão os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas?
2. O que revelam os discursos dos acadêmicos sobre a escolha pela licenciatura?

Para respondermos a essas questões, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: no *Capítulo 1*, buscamos apresentar as teorias que embasam o desenvolvimento profissional (do) docente, questões referentes à identidade profissional e concepções acerca da docência. Ainda nesse espaço, tecemos algumas considerações referentes às políticas públicas brasileiras de inserção à docência.

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

No *Capítulo 2*, recorreremos aos conceitos de linguagem e interação das teorias de Lev S. Vygotsky (1930; 1934; 1935) e de Mikhail M. Bakhtin e o Círculo (1919-21; 1920- 30; 1929; 1952-53/1979; 1959-61; 1970-71;1974). Além disso, discorreremos sobre gêneros discursivos, multimodalidade. Apresentamos também o gênero discursivo fanzine, seu contexto de origem e produção nos dias atuais. Abordamos questões sobre *biograficizine*, termo cunhado por Santos Neto (2010), do qual nos apropriamos - em razão das características aqui desenvolvidas, da elaboração de autobiografias dos acadêmicos - de *autobiograficizine*.

No *Capítulo 3*, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa onde descrevemos os instrumentos de coleta de dados e de análise. No *Capítulo 4*, tecemos uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, e posteriormente realizamos a análise dos dados qualitativos.

Na seção intitulada '*Considerações Finais*', buscamos responder às perguntas que conduziram a nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

“(...) diferentes trajetórias e distintos momentos [...] Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneira de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside à singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar”.  
(KRAMER, 1994, p.199)

O termo Desenvolvimento Profissional Docente passou a ser utilizado para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor. De acordo com Garcia (2011, p.26), o termo *sugere evolução e continuidade*, em contrapartida à expressão formação de professores, que tem despertado fortes discussões em torno da ideia de “forma” + “ação”, que traduziria, dentre outras coisas, colocar o professor em uma forma. Nesse sentido, optamos pela utilização dessa denominação, pois encontramos no termo a concepção de professor enquanto profissional do ensino.

Assim, este capítulo tem o propósito de apresentar uma revisão teórica sobre desenvolvimento profissional, relacionando-o à profissão e sobre a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros, considerando, nesse sentido, que as identidades profissionais configuram-se em diferentes contextos ao longo da vida.

### **1.1 Desenvolvimento Profissional (do) Docente**

O conhecimento é elemento legitimador da profissão docente que se desvela no compromisso de transformá-lo em aprendizagens para os alunos. Ser professor, nos dias atuais, pressupõe conceber que tanto o conhecimento quanto os alunos se transformam em ritmo acelerado, exigindo um esforço redobrado por parte dos docentes (GARCIA, 2009, p.8).

Desse modo, compreender e vivenciar essas mudanças exige do professor a consciência sobre o seu desenvolvimento profissional, tendo por base fundamental o conhecimento, a experiência e a reflexão sobre a experiência, não só individual, mas também coletiva. Com efeito, os professores durante a sua vida, participam de um processo de crescimento pessoal, social e profissional, adquirido com base em

conhecimentos sobre ciência, contexto, currículo e didática, condicionados por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social.

Para melhor compreensão do conceito, torna-se importante esclarecer que as origens do termo “Desenvolvimento Profissional Docente” no cenário educacional aconteceram nos últimos anos sob a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), bem como pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>2</sup> (OCDE).

Essas organizações evidenciam em suas publicações que os professores são importantes por seu papel na aprendizagem dos alunos e por se constituir como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade que anseia por conhecimento. Em contrapartida, para além de políticas públicas que se dirigem aos professores em serviço, igualmente são necessárias políticas que assegurem aos acadêmicos das licenciaturas o desenvolvimento de capacidades necessárias para o exercício de sua profissão.

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê, em seu artigo 13º, algumas responsabilidades dos professores:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de **participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;**
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6-7), (ênfase adicionada).

---

<sup>2</sup> O Relatório "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2009, traz um estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países. O Relatório atribui particular ênfase a questões como: até que ponto os professores se acham bem sucedidos na forma como respondem aos desafios educacionais que enfrentam e até que ponto existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente propício à aprendizagem, considerando o clima disciplinar da sala de aula? O estudo pretendeu realizar uma análise da avaliação do desempenho dos professores nos países pesquisados, concluindo que a formação profissional contínua dos professores é fator decisivo na melhoria das condições de ensino (OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from OCDE*, 2009, ISBN 978-92-64-05605-3).

Pertinente ressaltar o inciso V, onde se vê que o professor deve participar integralmente de períodos dedicados ao seu desenvolvimento profissional de forma que possa, ao longo de sua vida profissional, preparar-se, de maneira a acompanhar as transformações não somente tecnológicas, mas de avanços nas diferentes áreas do conhecimento.

Shulman (1998, p. 521) denomina a profissão docente como *uma comunidade de prática*, através da qual *a experiência individual possa se converter em coletiva*. O autor pondera que o exercício da docência requer a compreensão e o domínio de um corpo de teorias, conhecimentos estabelecidos e construídos academicamente, que legitima o trabalho do professor.

Nesse sentido, a capacidade de aprender com a experiência, caracteriza o desenvolvimento profissional e para Cruz (2006), o termo é concebido como:

(...) a evolução progressiva em que o desempenho da profissão docente encontra-se ligada a modos e situações de maior profissionalismo, caracterizando-se pela profundidade de juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos envolvidos em situações de ensino de atuar de maneira inteligente<sup>3</sup> (CRUZ, 2006, p.20, tradução própria).

Desse modo, trata-se de uma evolução que se concretiza a partir do crescimento do docente enquanto sujeito, em todas as esferas, tratada a partir da *integração de estruturas básicas de conhecimento prático*, que são adquiridas com a *experiência de ensino* e com o *aperfeiçoamento através de atividades formativas* (CRUZ, 2006, p.20-21).

Sendo assim, o autor supracitado esquematiza em um mapa conceitual (figura 1) como o professor emprega sua profissionalização - racionalização, formalização e legitimação de sua prática docente - como propulsora do seu desenvolvimento profissional.

---

<sup>3</sup> (...) la evolución progressiva em el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados em las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente (CRUZ, 2006, p. 20).

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: CRUZ, 2006, p.21 (tradução própria).

Assim, segundo o autor, existem princípios básicos associados ao desenvolvimento profissional e suas condicionantes são caracterizadas por cenários que perpassam o processo de desenvolvimento curricular e institucional, avaliação, reflexão e colaboração. Ele ainda demonstra que as relações de conhecimento no desenvolvimento profissional com a pesquisa orientam a tomada de decisões as quais permitem que as autoridades de educação elaborem políticas coerentes cujos resultados se refletem na qualidade educacional e social.

Fiorentini e Crecci (2013), por sua vez, optam pelo conceito de Desenvolvimento Profissional Docente à formação docente, pois concebem que o conceito surgiu no cenário educacional para demarcar uma diferenciação entre o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Os autores chamam a atenção para os significados presentes no termo formação:

O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou **de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar, sobretudo, na formação inicial** tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação”

tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos (FIORENTINNI; CRECCI, 2013, p.12-13), (ênfase adicionada).

Para os autores, o termo *formação* traz, em sua concepção, a ideia de *dar forma*, assim, a ação de formar tende a ser um movimento de “fora para dentro” no sentido de que o professor adquira, durante o processo desenvolvimento profissional, uma “forma” esperada pelas instituições. Em contrapartida a esse uso, os pensadores ainda afirmam que:

(...) a preferência pelo seu uso é justificada por Garcia (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (FIORENTINNI; CRECCI, 2013, p. 26).

Nesse sentido, quando pensamos em desenvolvimento profissional, referimo-nos a uma ideia de continuidade, de processo que se prolonga ao longo da carreira e não estaque. Processo esse defendido por Passos e Nacarato *et al* (2006, p.197) como *peçoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida (...) voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares.*

Como podemos verificar, o Desenvolvimento Profissional Docente é entendido como um processo, que pode ocorrer de modo individual e/ou coletivo, que reflete as marcas de experiências de diferentes esferas, tanto formais quanto as informais, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade educacional dos aprendizes.

Importante observar que o modelo implícito, na maioria dos programas de desenvolvimento profissional, objetiva provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores, considerando que estas ocasionam alteração das práticas docentes em sala de aula, resultando em provável avanço nos resultados da aprendizagem dos estudantes (GARCIA, 2009).

Entretanto, Ponte (1992) adverte que as concepções dos docentes diferenciam-se quanto aos níveis de ensino, origem profissional, inserção social e por suas opções ideológicas e educativas. Nesse sentido, mudanças de concepções mais drásticas, só tendem a ocorrer mediante abalos muito fortes, causadores de

desequilíbrios. Logo, para este autor, isso só é possível com a inserção do profissional em um programa de desenvolvimento profissional.

Figura 2 – Processo de mudança de concepção a partir do desenvolvimento profissional



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora.

Salientamos que o professor, ao passar por uma situação de abalo causador de desequilíbrios sobre sua prática, vivenciará um processo de internalização de novas concepções e possivelmente possibilitará a ele experimentar novas estratégias de ensino na sala de aula, refletindo positivamente nas aprendizagens dos alunos, processo esse que é cíclico, pois conforme os pressupostos do desenvolvimento profissional, ele se estende ao longo da carreira docente.

O termo "concepção" é, no entanto, entendido de formas diferenciadas no seio da comunidade de educadores. Na literatura inglesa, onde surgem as primeiras referências ao tema, fala-se com mais frequência em "crenças" (*beliefs*) do que em "concepções" (*conceptions*).

Ponte (1992, p.195-196) estabelece uma distinção entre os dois termos, sendo que as "crenças" correspondem a *uma parte do conhecimento relativamente*

*pouco elaborada (...) as concepções podem ser vistas, neste contexto, como o pano de fundo organizador dos conceitos.*

O pesquisador evidencia, em suas pesquisas, que *o estudo das concepções dos professores tem de se apoiar necessariamente num quadro teórico respeitante à natureza do conhecimento.* Destaca, que tanto as crenças como as concepções constituem um domínio do conhecimento profissional do professor, distinguindo três tipos de conhecimento/saber (termos como sinônimos): (i) saber científico; (ii) saber profissional; (iii) saber comum.

O *saber científico* caracteriza-se como um tecido denso de conceitos inter-relacionados. O *saber profissional*, sendo marcado pela acumulação de grande experiência prática, sendo mais eficaz quando alicerçada no conhecimento científico. Para Schön (1983, 1992), este conhecimento é entendido como artístico, em que os processos de reflexão sobre a prática assumem grande importância na sua construção. E por fim, o *saber comum*, considerado, entre todos, o menos exigente, que se ancora nos processos de socialização como um papel importante na sua elaboração.

Porém, para Ponte (1992) as “crenças” manifestam-se nos três tipos de saberes.

Em todo o conhecimento, intervêm necessariamente as crenças. Existe um ponto, para além do qual não consegue ir a racionalidade humana, entendida como a capacidade de formular raciocínios lógicos, definir conceitos com precisão e organizar de forma coerente os dados da experiência. Para além da racionalidade entramos no domínio das crenças, que são indispensáveis, pois sem elas o ser humano ficaria virtualmente paralisado, sem ser capaz de determinar cursos de ação (PONTE, 2012, p. 195).

Para o autor, as crenças são consideradas parte do conhecimento com um reduzido grau de elaboração e com uma fraca confrontação com a realidade, e as concepções são vistas como organizadora dos conceitos, assumindo natureza essencialmente cognitiva e atuam reestruturando o sentido que damos às coisas.

Thompson (1992) assinala que é importante que os professores desenvolvam elevado grau de consciência das suas concepções sobre o que se passa nas suas aulas, através do desenvolvimento de práticas de reflexão, de forma a avaliarem a

repercussão estas possam ter no seu dia-a-dia profissional, refletindo, portanto, sobre o seu desenvolvimento profissional.

Sem pretender esgotar as implicações que recaem sobre o desenvolvimento profissional, torna-se necessário, ainda, compreender as suas características, para tanto, buscamos as contribuições de Villegas-Reimers (2003), que nos apresenta sete características:

1. Baseia-se no construtivismo e não nos modelos orientados de transmissão; 2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; 3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos; 4. Diretamente relacionado com os processos de reforma da escola; 5. O professor é visto como reflexivo; 6. Concebido como um processo colaborativo; 7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos (VILLEGAS-REIMERS, 2003, p. 13-15, traduzido pelo autor).

Logo, com base nas características apresentadas por Villegas-Reimers (2003), entendemos que esse processo se constitui a longo prazo, devendo-se, portanto, descartar a possibilidade de resultado imediato, uma vez que é no processo de reflexão que o professor vai se constituindo profissionalmente.

Durante o movimento cíclico de desenvolvimento profissional adotam-se algumas práticas<sup>4</sup> com o intuito de mobilizar os pensamentos e saberes dos professores, buscando propiciar o seu desenvolvimento, sendo elas: reflexivas, colaborativas e investigativas, práticas essas que não ocorrem separadamente durante o processo.

Para Alarcão (1996), a difusão das ideias do pesquisador Schön (1995) contribuiu para que se produzisse a imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, ou seja, livre para fazer escolhas e tomar decisões.

Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela. Por conseguinte, espera-se que o professor com postura reflexiva seja capaz de atuar de uma forma autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir seus conhecimentos.

---

<sup>4</sup> O conceito de prática que assumimos neste artigo é na acepção de prática social ou práxis, o qual inclui linguagens, conhecimentos, instrumentos, regulações, convenções, normas escritas ou não, valores, propósitos e pressuposições - isto é, teorias - explícitas e implícitas.

Para Schön (1995), a valorização da prática profissional é momento de construção e de conhecimento e se concretiza por meio do processo de reflexão, análise e problematização de sua prática. Para o pesquisador, a atuação do professor implica 4 questões que merecem atenção: conhecimento prático (saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo). Sobre o último processo de reflexão-na-ação, o autor entende que:

(...) pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. (...) primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno (...) segundo momento (...) pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. (...) num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...) num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHON, 1995, p. 83).

Com base nesses pensamentos, percebemos que a reflexão do professor implica que ele conheça a si mesmo e também a sua prática, para que possa analisá-la e desenvolvê-la na sua amplitude, pessoal e profissional, permitindo que decisões sejam realizadas de maneira que exercite sua autonomia profissional. Para o autor, a prática docente somente é possível:

[...] através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazemos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias da ação" (SCHÖN, 2000, p. 31).

Logo, a concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática promove uma série de mudanças no perfil do profissional que possibilitarão, através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática. Nesse sentido, a reflexão é fator primordial para a construção da identidade docente, bem como para o desenvolvimento profissional, pois através dela o professor pode ser capaz de re-significar e transformar a sua prática.

Nessa perspectiva, o professor não se constitui como profissional reflexivo sozinho, mas em interação com outras pessoas de seu convívio profissional e não profissional, dessa forma, a reflexão é um processo coletivo e orientado, ou como salienta Contreras (2002):

(...) a reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

Diante do exposto por Contreras (2002), a reflexão é um processo de tomada de consciência do professor que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esse processo de reflexão permite-lhe questionar a estrutura social que envolve sua profissão, possibilitando que desenvolva o pensamento crítico, torne conscientes as suas ações e as conseqüências dessas ações como prática social na sua atividade docente.

Ressaltamos que o processo colaborativo durante o processo de desenvolvimento profissional docente não pode acontecer por meio de imposição, ele deve ser construído dentro de relacionamentos em que os indivíduos sintam vontade de compartilhar suas diferenças. Porém, para estabelecer relacionamentos, leva-se tempo. Em síntese, a prática colaborativa é também um fator importante para a aprendizagem na e sobre a prática.

Passos e Nacarato *et al* (2006, p.213) mencionam em seus estudos sobre a importância de se ter uma prática colaborativa no processo de desenvolvimento profissional, uma vez que o processo de reflexão adquire maior potencial catalisador do desenvolvimento profissional quando ele passa a ser, *também, uma prática coletiva e/ou investigativa*.

Avaliamos que, conforme os estudos de Passos e Nacarato *et al.* (2006), a prática reflexiva do professor ganha força e poder sobre o desenvolvimento profissional se for compartilhada e desenvolvida em uma comunidade colaborativa que tenha a investigação como postura e prática social.

A importância da investigação sobre a prática associada à reflexão compartilhada e ao trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor (...) indica um resultado próximo daquele apontado por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 280). Segundo essas autoras, os professores desenvolvem-se profissionalmente quando aprendem coletivamente, em comunidades colaborativas ou redes, construindo conhecimento local e significativo (PASSOS; NACARATO *et al.*, 2006, p. 213).

Nesse sentido, os professores que possuem uma postura de estudo e buscam no outro um meio para analisar e discutir suas práticas apresentam indícios de que desejam participação ativa, contínua e autônoma, sendo protagonistas dos processos de mudança curricular e de seu processo de desenvolvimento profissional.

Essa relação entre aprender e ensinar, na percepção e interação com o outro, é vista por Garcia (2009) como:

(...) procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar (GARCIA, 2009, p.7).

Assim, para o autor, é nessa relação de existência, interação e construção que se concretiza o desenvolvimento profissional que se dá no terreno da intersubjetividade, caracterizando-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si como sujeito dentro de um determinado contexto. Processo este de construção da identidade profissional o qual se constrói como resultado da socialização dos sujeitos em diferentes espaços e tempos.

## **1.2 Identidade docente**

Versar sobre identidade docente é estar atento aos significados que instituem os discursos veiculados por grupos e pessoas que disputam o espaço educacional. No entanto, as identidades docentes não podem ser reduzidas ao que os discursos oficiais dizem que elas são. As identidades são negociadas, tendo em vista algumas variáveis, como exemplo a história familiar e pessoal, as condições de trabalho.

Para entendermos melhor como acontece esse desenvolvimento, é importante lançar um olhar sobre as experiências pelas quais passam, buscando conhecer sua história de vida. Através dessa história, pode ser possível perceber pontos decisivos e os focos de interesse durante sua trajetória. Nas palavras de Bueno (1998):

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (BUENO, 1998, p. 15).

As histórias e as narrativas são comuns na vida cotidiana. As narrativas podem ajudar a estabelecer certa harmonia à experiência e a dar sentido aos acontecimentos da vida. A história é a maneira como se organiza e se traduz para o outro aquilo que se reconhece na memória.

A história é a reconstrução dessa memória através de uma narrativa, individual e/ou coletiva. Somos constituídos por histórias, memórias que nos narram e que nos constituem.

Logo, a construção e consolidação da identidade podem ocorrer de duas maneiras distintas: seja por um processo autobiográfico ou como um processo relacional. Em outras palavras, as identidades estão marcadas pelas semelhanças entre si.

Semelhanças essas percebidas em docentes que partilham representações sociais na/sobre a escola, espaços e temporalidades assim como os contextos de vivência de cada um, podem interferir nas suas expectativas e percepções da profissão.

Pode-se dizer com isso que, ao analisar aspectos relativos à construção da identidade docente, deve-se levar em conta o contexto em que ocorre. Suas histórias e vivências não se dissociam do ser professor, logo elas as constituem, levando a compreender as mudanças nas representações do ser professor ao longo da história educacional.

No que diz respeito aos saberes docentes, há que se ponderar que a consolidação da identidade docente extrapola os limites do desenvolvimento profissional, sendo que as licenciaturas:

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997, p. 47).

Com isso, evidenciamos que ao vivenciar o exercício de descoberta e análise da representação que o acadêmico, como sujeito em desenvolvimento, tem de um bom professor, além da projeção que ele faz de si mesmo, refletem na construção de sua identidade profissional docente.

Ao considerar as questões relativas ao docente, é pertinente considerar a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos no processo, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se almeja encontrar. Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2009) afirmam:

(...) que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia (...) a partir de um longo período que a experimentam como estudante. A identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar de aprendizagem informal, mediante o qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os que vão se identificando pouco a pouco (GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 26, tradução nossa).

Segundo os autores, o professor tem sua configuração profissional sendo constituída enquanto estudantes, por professores que participaram da sua formação escolar e acadêmica.

Compreendemos, nesse sentido, que a escolha da profissão é um momento importante na vida do sujeito, pois é quando ocorre uma projeção do futuro em que o trabalho pode possibilitar, ou não, a realização de suas expectativas. Para Tardif (2010), muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como: contexto familiar, influência de antigos professores, as oportunidades de escolha dentro de

uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão. Logo, a história de vida do sujeito, interfere em suas escolhas.

Destacamos que, assim como a história de vida, a história da educação, principalmente no contexto brasileiro, apresenta em suas narrativas percursos que foram construídos e que interferem no contexto atual. Nota-se, como resultado dessas marcas históricas, predominância do gênero feminino atuando na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Como ressalta Louro (1997):

A escola, como um espaço social que foi se tomando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, à princípio, marcadamente masculino (LOURO, 1997, p. 77).

De acordo com o autor, a educação era função estritamente masculina, os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos e por homens que estudavam.

Importante ressaltar que o ensino formal brasileiro teve início com os jesuítas no ano de 1549, com o surgimento das primeiras escolas destinadas ao ensino da leitura e da escrita. Porém, nesse período, apenas uma parcela da população “livre” masculina infantil tinha acesso à alfabetização e às mulheres ensinava-se apenas os valores religiosos.

Para Saffiotti (1975) essas influências das crenças dos jesuítas sobre as mulheres não se mostraram favoráveis ao seu desenvolvimento, uma vez que, além de não permitirem o seu acesso à alfabetização, pregavam que elas deveriam submeter-se à igreja e ao pai/marido.

Ao tratar desse assunto, Moro (2001) argumenta, com base nos ensinamentos da tendência da civilização ocidental, que a vida da mulher sempre foi marcada pela subjugação, sendo dependente e propriedade do homem (pai/marido), conseqüentemente não valorizada como ser livre e pensante. Assim, no período Brasil Colônia, as oportunidades de acesso aos conhecimentos e valores comuns provenientes de uma educação escolar não existiram para as mulheres.

Telles (1999), destaca que no século XVII as mulheres que almejassem receber instrução educacional teriam que buscá-la em convento. Período em que a

educação estava a cargo da Igreja Católica com práticas que priorizavam em seu conteúdo ideias e valores tradicionais e conservadores.

Porém, esse cenário começou a mostrar mudanças na primeira metade do século XIX, período em que as mulheres começaram a reivindicar seu direito à educação. No ano de 1823 surgiram as primeiras escolas femininas no Brasil. O ensino então proposto *admitia para as meninas o ensino de primeiro grau [...] reservando os níveis mais altos, liceus, ginásios e academias para a população masculina* (SAFFIOTI, 1975, p.193).

Após um longo período de exclusão, as mulheres tiveram acesso formal à educação, porém existia diferenças no ensino ministrado às meninas: eram conteúdos simplificados em relação ao que era ensinado aos meninos, pois acreditava-se que, para as tarefas domésticas, bastava saber ler, escrever e contar.

A educação feminina em nível secundário só tomou impulso em 1835, quando foi fundada a Escola Normal de Niterói (JÚDICE, 1994).

Na segunda metade do século XIX, o positivismo atuou de modo marcante a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. No entanto, ainda assim as suas ideias seguiam confinando a mulher à esfera doméstica, como um lugar que ela deveria ocupar, possível de ser controlada e subordinada à autoridade do homem.

É imprescindível destacar que a justificativa para esta situação centrou-se no caráter biológico, não mais nas explicações religiosas onde alguns cientistas naturais defendiam a teoria de que existem diferenças fisiológicas entre os sexos que permitem distinções de comportamento, de aptidões e de papéis sociais. Este pressuposto de inferioridade biológica e intelectual feminina levou a considerar natural que o homem se alicerçasse no poder, baseado na diferença natural entre os sexos, justificando a subordinação e a opressão feminina Moro (2001).

Com relação ao curso superior, o ingresso da primeira mulher na universidade brasileira ocorreu apenas em 1881 no Liceu de São Paulo, primeiro curso aberto a mulheres. Apenas no início do século XX houve um aumento da entrada das mulheres brasileiras no ensino secundário, ainda assim em proporção muito menor do que os homens.

De acordo com Beltrão e Teixeira (2005), os dados sobre o número de inscritos por sexo nos ensinos secundário e superior entre 1907 e 1912, mostram

que apenas um quarto do total de estudantes secundaristas, eram mulheres, e nos cursos superiores não mais do que 1,5%.

Só com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, equiparando os cursos de nível médio (normal, clássico e científico), as mulheres que tinham seguido o curso normal puderam concorrer nos vestibulares às carreiras de ensino superior.

Enfatizamos que os argumentos utilizados para distinguir a educação de homens e mulheres nas primeiras décadas do século XX não foram mais explicações apenas de ordem genética e biológica, passando para a ordem psicológica que:

[...] levava as mulheres a serem naturalmente dóceis, submissas, sensíveis, cordatas, dependentes; e os homens, fortes, agressivos, independentes; elas intuitivas, pacientes, minuciosas; eles lógicos, organizadores, criativos, mais capazes de generalização e síntese (LOURO, 1987, p.29).

Os seguidores dessa vertente psicológica foram levados a pensar que as mulheres não estavam aptas a apreender os conhecimentos na mesma proporção que os homens. Desse modo, também se justificava que o curso mais adaptado ao perfil feminino era o curso secundário normal.

A influência da vertente psicológica do positivismo teve sua época de argumento aceitável entre os psicólogos, sendo logo superado pela realidade. Com o passar dos anos, as mulheres foram pouco a pouco conquistando espaços nos diversos cursos secundários e nos cursos superiores.

Nesse viés, destacamos que o processo de construção de uma sociedade democrática requer a participação de ambos os sexos, sem hierarquias pré-concebidas, implicando na ampliação dos espaços da mulher na sociedade.

Alertando para a persistência da dominação masculina em meio a mudanças na condição e na posição das mulheres, conquistas do movimento feminista, o sociólogo francês Bourdieu (2002) considera uma das mudanças recentes mais importantes e um dos fatores mais determinantes da transformação dessa condição de submissão, o aumento do acesso das jovens ao ensino secundário e superior na segunda metade do século XX, que levou a uma modificação importante da posição das mulheres na divisão do trabalho.

Dilvo Ristoff (2006), diretor de Estatística e Avaliação da Educação Superior do INEP, afirma que:

Os cursos mais procurados pelas mulheres, são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Essa tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior (RISTOFF, 2006).

Se, por um lado, os números permitem inferir que, na educação, a barreira entre os sexos vem sendo rompida, com igualdade de oportunidades para todos, as preferências naturalizadas por certas áreas precisam ser analisadas com mais profundidade para identificar as valorações sociais que explicam esse fenômeno e quais são suas implicações para as relações de gênero.

Para Bourdieu (2002), a educação escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais, de classe e de gênero, estimulando desigualmente meninos e meninas a se engajarem nos jogos sociais mais adequados ao desenvolvimento da virilidade, a exemplo da política, dos negócios e das ciências, privilegiando os meninos.

Segundo a análise de Bourdieu (2002, p.112-113), as estruturas de divisão sexual atuam através de três princípios práticos nas escolhas das mulheres: primeiro *as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas – ensino, cuidados e serviços*; segundo, *uma mulher não pode ter autoridade sobre homens*; e, terceiro, elas conferem aos homens *o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas*.

Considerando que, ao longo do processo histórico, as mulheres brasileiras obtiveram importantes conquistas no que se refere à educação escolar, e que hoje apresentam novos padrões de comportamento e de valores relativos ao seu papel na sociedade, elas ainda se defrontam com hierarquias e desigualdades de sexo e gênero.

Retomando o contexto da educação contemporânea, salientamos, que independente do gênero, os acadêmicos que chegam às universidades não estão vazios em sua essência e saberes. As várias horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração das concepções acerca do ensino, e, por outro lado, ajuda-os a interpretar as suas experiências na formação.

Na pesquisa acadêmica contemporânea, destacamos o argumento de dois autores que relacionam a educação e o amor. O primeiro deles é o chileno Maturana, com sua proposta da '*biologia do amor*'. Segundo o autor, o ser humano surge com a linguagem e vive sempre em um conversar, condição essa que se associa ao amor, *emoção que constitui o espaço de ações em que se estabelece o modo de viver hominídeo* (Maturana, 1998, p.97).

O autor (1998) considera que o amor é a emoção primordial da vida que funda o social, visto que estabelece a aceitação do outro, o seu reconhecimento como existência legítima. Assim, como aproximação, aceitação mútua, o amor instaura a convivência que se realiza pelo conversar.

Dessa forma Maturana (1998, p.98), declara que é a existência humana na linguagem que configura os diversos domínios de realidade; logo, a realidade é *uma proposição explicativa da experiência humana*. Para ele, conhecer é, uma construção da linguagem. Entende que, como fenômeno social, a educação tem seu fundamento no amor e seu centro é o conviver, portanto a educação preservaria, deste modo, o traço biológico amoroso do ser humano.

Adotando uma perspectiva diferenciada dos argumentos expostos anteriormente, Larrosa (2001) sugere pensar a educação como experiência de sentido. Para ele, a experiência não se confunde com a informação, a opinião, o trabalho; a experiência é paixão, porque é, essencialmente, padecimento; o sujeito da experiência não é agente, é paciente, é *sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido* (Larrosa, 2001, p.7).

Para o autor (2001), o saber da experiência não é o da informação, da técnica, do trabalho e da ciência; ele se dá na relação entre conhecimento e vida humana, como

[...] aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2001, p.9).

Se a educação é entendida como uma experiência de sentido, o saber educacional também se vincula, segundo o autor, ao exercício de atribuição do

sentido e compartilha outras características com o saber da experiência em geral: é finito, estreitamente articulado à existência de um indivíduo ou uma comunidade em particular - *Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal* (LARROSA, 2001, p.9). Sendo assim, duas pessoas ao vivenciarem um mesmo acontecimento e podem não terem a mesma experiência, pois o sentido ao que lhes sucedeu pode ser diferenciado.

Ela expressa não apenas que o ser humano confere sentido ao que lhe sucede por meio de palavras, mas que ele próprio "[...] se dá na palavra e como palavra" (Larrosa, 2001, p.2).

Os caminhos percorridos por Maturana (1998) e Larrosa (2001) quando declaram o entrelaçamento entre educação e amor/paixão são distintos. No entanto, pulsa o fato de que, para ambos autores, a face amorosa da educação repele a verdade e o conhecimento objetivo e se efetiva como uma experiência.

Por conseguinte, tendo em vista de os nossos sujeitos serem acadêmicos, futuros professores de Letras e Pedagogia, partícipes do “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”, na próxima seção, discutimos, ainda que de maneira breve, sobre esse programa e seus objetivos.

### **1.3 Políticas públicas brasileiras para a profissão docente**

Em relação às políticas públicas, destacamos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Educação Básica, promotora e coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a qual oportuniza, por meio desse programa, a formação profissional de futuros professores e de professores em exercício na escola básica, sob a perspectiva do Desenvolvimento Profissional.

Nesse sentido, o PIBID é um programa de iniciação à docência que inclui estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação aos professores em formação pré-serviço.

O funcionamento e concretização das ações do PIBID acontecem por meio da parceria estabelecida entre a universidade e a escola de Educação Básica, intencionando oferecer melhor preparo aos professores, contribuindo com a sua inserção no magistério. Ressaltamos que o PIBID se difere do estágio supervisionado, uma vez que é:

(...) 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, se assim definirem as Instituições de Ensino Superior (IES) em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (CAPES, 2012, p. 31).

Segundo o Relatório (CAPES, 2012, p. 41), um dos impactos diretos do Programa é a *diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura em todo o país*. Para os acadêmicos bolsistas, foi observada uma *melhoria no desempenho acadêmico, uma formação mais contextualizada, novas descobertas do espaço de autonomia que o professor tem na escola*. No que diz respeito à formação pré-serviço o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país nesse aspecto.

O programa surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização da docência, possibilitando aos acadêmicos o contato direto com a realidade escolar da Educação Básica, preparando-os para seu futuro campo de atuação e permitindo amadurecimento como docente.

Para Passoni *et al.*, (2012), o programa tem por finalidade valorizar o profissional docente e apoiar a formação dos acadêmicos, consolidando-se como uma importante ação do país para o desenvolvimento profissional.

O projeto de pesquisa em mãos inseriu, em um mesmo espaço de reflexão, acadêmicos de duas licenciaturas, o que se justifica pela relevância do contexto onde a proposta será desenvolvida, pois:

(...) é um rico contexto cercado pela biodiversidade amazônica, diversidade cultural (culturas nativas e migrantes), línguas nativas xinguanas e de etnias no norte mato-grossense e línguas trazidas pelo processo de migração. É neste entorno que os coordenadores das licenciaturas constituíram uma proposta de formação interdisciplinar e colaborativa, entre as licenciaturas, sendo a formação para a diversidade o fio condutor (Edital Pibid nº061 /2013 CAPES, pg. 5).

É pertinente salientar que a interdisciplinaridade, fator importante considerado pela instituição:

(...) visa a superação do binômio teoria X prática na formação acadêmica cidadã, e é condição indispensável na contemporaneidade para uma sociedade que requer sujeitos crítico-reflexivos sobre o contexto em que estão inseridos (Edital Pibid nº061 /2013 CAPES, pg. 5).

Conforme consta no Edital PIBID nº061 /2013 CAPES, o subprojeto *Formação para a Diversidade* tem pré-estabelecidas dezessete (17) ações e estratégias específicas:

1. Organização prévia;
2. Preparação conjunta;
3. Momento diagnóstico;
4. Estudos iniciais;
5. Estudos interdisciplinares I, II e III;
6. Formação continuada I, II e III;
7. Trabalho de observação inicial;
8. Trabalho de aproximação à escola;
9. Planejamento conjunto;
10. Interação bolsista e corpo docente escolar;
11. Observação da docência;
12. Socialização de experiências docentes;
13. Iniciação à docência;
14. Avaliação;
15. Período Pesquisa-ação;
16. Produção escrita;
17. Organização de evento e participação (Edital PIBID nº061 /2013CAPES, 2013, pg. 2-5).

Essas ações almejam alcançar ao final de quatro anos (2014-2018) a promoção de um contínuo intercâmbio, durante a duração do projeto, entre universidade-escolas, entre iniciantes à docência e docentes, para que, por meio da vivência escolar, tenham consciência sobre os limites e possibilidades da educação escolar assim como da profissão docente. Espera-se, assim, promover reflexões a partir das equipes docentes das escolas envolvidas, juntamente com os bolsistas sobre a universidade e o desenvolvimento profissional.

Na próxima seção, apresentaremos as capacidades que os futuros licenciados em Letras e Pedagogia precisam desenvolver até o final da graduação.

#### **1.4 Licenciaturas: Pedagogia e Letras**

Foi a partir da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), seção que pactua a educação como direito de todos, capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto (artigos 205 a 211) que disciplina e regulamenta o direito de

acesso universal à Educação Básica<sup>5</sup>, que os governos nas esferas - Federal, Estadual e Municipal – comprometeram-se a efetivar medidas de expansão da rede física de escolas em todo o país. Expansão esta que implicou a necessidade de aumentar o corpo docente, profissionais estes com qualificação mínima exigida pela LDBEN/96.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) em seu Art. 5º destacam 16 aptidões a serem desenvolvidas pelo acadêmico de Pedagogia:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - **desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;**

---

<sup>5</sup> Combinados com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90)

- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - **realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;**
- XV - **utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;**
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 2-3, ênfase adicionada).

Nota-se, portanto, que são muitas as capacidades à serem desenvolvidas ao longo dos quatro anos, que refletirão diretamente no ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento profissional do pedagogo.

Não diferente do pedagogo, o graduado em Letras, deverá também desenvolver múltiplas competências e habilidades durante seu processo de licenciamento. Nesse sentido, visando o desenvolvimento profissional desses acadêmicos, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- I - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- II - **reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;**
- III - **visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;**
- IV - **preparação profissional atualizada**, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- V - percepção de diferentes contextos interculturais;
- VI - utilização dos recursos da informática;
- VII - **domínio dos conteúdos básicos** que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- VIII - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30, ênfase adicionada).

O resultado esperado desse processo deverá ser um profissional que, além da base específica consolidada, se encontre apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter desenvolvido também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe de modo colaborativo, ter postura crítico-reflexiva e ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente pelo seu desenvolvimento profissional.

Salientamos que nesse momento o acadêmico elabora saberes e adquire experiências que fomentarão as atitudes necessárias ao trabalho docente, propiciarão a construção de conhecimento acerca da especificidade da sua licenciatura e sobre sua profissão, além de contribuir para a construção de sua identidade profissional no decorrer do processo.

As reflexões expostas neste capítulo nos guiaram na elaboração das oficinas de fanzine que promovemos com os alunos de Letras e Pedagogia, sujeitos da nossa investigação. No capítulo seguinte, apresentamos os referenciais referentes à língua e linguagem, gêneros discursivos e o gênero multimodal “fanzine”, desde a sua história à sua produção e os contextos de circulação nos dias atuais.

## CAPÍTULO 2 - A LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO: VYGOTSKY E BAKHTIN

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim.  
(BAKHTIN, 1961, p. 287)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que subjazem as nossas reflexões, os estudos de Bakhtin e o Círculo<sup>6</sup> (2014; [1979] 2003; [1929] 2002; 1991; 1986) sobre a linguagem, interação e gêneros discursivos. De Vygotsky, igualmente refletimos sobre a linguagem como forma de interação, buscando aliar as reflexões dos dois autores para os objetivos deste trabalho. Além disso, buscaremos em Paes de Barros (2005; 2009) embasamento acerca dos conceitos da multimodalidade. Em seguida, apontamos as considerações pertinentes ao fanzine, sua história, contexto de produção, uso na atualidade e utilização na escola (MAGALHÃES, 2003; GUIMARÃES, 2004, 2005; NASCIMENTO, 2010; PINTO, 2013; BUSANELLO, 2015; GONÇALO JÚNIOR, 2015).

Investigar o ser humano, suas práticas sociais e discursivas tem sido uma opção de muitos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, que concordam com a filosofia de Bakhtin e o Círculo<sup>7</sup> (2014; 2003; 2002; 1991; 1986), principalmente, a concepção de linguagem como prática social mediadora da experiência de interação entre os seres humanos.

Vygotsky (1930; 1934; 1935), também considera o uso de sistemas de signos, como a linguagem, um importante mediador nas experiências de interação entre os sujeitos. Questões centrais como o papel atribuído à linguagem na construção da consciência e na formação do sujeito, intermediado pela interação, apresentam-se como pontos comuns para ambos os pensadores.

---

<sup>6</sup> O pensamento bakhtiniano não é constituído apenas pelos escritos do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1895-1975), mas também pela produção de intelectuais de diferentes áreas que com ele participaram, nas Rússias compreendidas entre os anos 1920 e 1970, de vários e produtivos Círculos de discussão e construção de uma postura singular em relação à linguagem e seus estudos. Dessa forma, a expressão "Bakhtin e o Círculo" apresenta as especificidades pelo ângulo da rede de textos com dupla assinatura, que, dependendo da época e/ou da tradução, privilegiam uma delas ou ambas (BRAIT, 2015).

As reflexões de Bakhtin e Vygotsky têm vários pontos em comum, provocando questionamentos interdisciplinares e atuais.

## 2.1 Linguagem e interação para Vygotsky

As contribuições de Vygotsky para a presente pesquisa se encontram principalmente nas proposições sobre a linguagem e a interação humana. Assim, para o psicólogo russo, a linguagem é inerente à vida do ser humano, organiza seu pensamento e participa na formação do sujeito.

Tendo em vista o papel que a linguagem ocupa na teoria em questão, é pelo seu uso que ocorre o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência). A interiorização dos conteúdos, historicamente determinados e culturalmente organizados. Para Vygotsky (1934), o traço que une pensamento e linguagem é justamente a significação da palavra. Desse modo, a linguagem tem grande relevância na formação do intelecto, além de ser o meio pelo qual o sujeito atua sobre a natureza, modificando-a enquanto também por ela é modificado. Como explica o pensador:

(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VYGOTSKY, 1934, p. 62).

Conforme o autor, a linguagem é fruto de um processo maior, que vai além do individual, pois se processa com a ajuda do outro, numa relação construída pela interação. Conforme exposto, a linguagem é a principal mediadora entre o homem e natureza, além de um importante instrumento de comunicação entre os homens em seus intercâmbios sociais. Com isso, confirma-se as duas funções atribuídas a ela para a linguagem nessa teoria: *de um lado ela serve como meio de coordenação social da experiência de pessoas isoladas; de outro, é um instrumento mais importante do nosso pensamento* (VYGOTSKY, 1934, p. 29).

Nesse sentido, observamos que o autor defende que o desenvolvimento da linguagem ocorre nas interações e experiências de que o sujeito toma parte:

Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria existência (VYGOTSKY, 1934-1984, p.63).

Dessa maneira, para o pensador, a aprendizagem acontece na ação do sujeito sobre o seu meio com utilização de signos e instrumentos<sup>8</sup>. Sendo que essa ação potencializa o desenvolvimento do sujeito, pois, ao atuar sobre a natureza ele é também alterado por ela. O autor ainda assevera que aprendizagem também acontece sempre do nível social para o individual, por meio de um processo chamado *internalização*, o que remete à importância do outro na constituição do sujeito. Paes de Barros (2005), assim esclarece:

O desenvolvimento humano é um processo que se constitui a partir de relações sociais, que, através dos meios simbólicos, possibilitam que ocorra a construção de conhecimentos, valores, modos de agir, no curso da individuação. Nessa perspectiva, a linguagem assume função central. É através dela que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações. Ela permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e generalização dos objetos (...) (PAES DE BARROS, 2005, p.40).

Podemos, então, afirmar que é pela linguagem que o homem constrói os seus conhecimentos, ideologias, formas de agir, sendo ela responsável pela constituição do homem por meio das interações.

A palavra é o modo mais puro de interação social, pois ela é a forma mais viva de intercâmbio entre os homens. O significado da palavra é a chave da compreensão da relação entre pensamento e linguagem, constituição da consciência e da subjetividade.

---

<sup>8</sup>Segundo Vygotsky (1930, p. 55): A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; [...] Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. [...] O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.

## 2.2 Linguagem e interação para Bakhtin

Os estudos de Bakhtin e o Círculo sobre a concepção de linguagem despertam há muitos anos a atenção dos estudiosos de diversas áreas do conhecimento (sociologia, filosofia, antropologia e na semiótica), uma vez que a abrangência teórica bakhtiniana ultrapassa os limites dos estudos de língua e linguagem, configurando-se como uma dimensão filosófica.

A linguagem organiza a vida sócio-política e participa das instâncias de diferentes sistemas ideológicos imprescindível na sociedade. Dessa maneira, percebemos que a linguagem permeia e constitui toda e qualquer relação social em determinados contextos históricos, esses encontros são demarcados dialogicamente pela interação social que é contemplada pela enunciação.

As interações verbais estabelecem *elos na cadeia da comunicação verbal* que são conectados a *elos* que os antecederam e que ainda estão por vir. Para Bakhtin ([1979] 2003, p. 86) todo enunciado é concebido num determinado contexto sócio-histórico, assim *não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo no diálogo social.*

Dessa forma, os efeitos de sentidos advêm das construções discursivas presentes nas interações verbais constituídas na relação com o outro.

O autor ainda assevera que o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e espaço histórico. Logo, a enunciação é sempre de natureza social; não há enunciado isolado.

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicos do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (BAKHTIN, [1979] 2003, p.95).

Para o autor, é a natureza social o traço mais marcante da linguagem. Assim, a língua se constitui em um processo de evolução ininterrupto, realizado através da interação social, colocando-nos como integrantes do discurso do outro.

Nesse sentido, as reflexões sobre linguagem para Bakhtin e o Círculo se relacionam a um movimento dialógico constituído nas esferas da vida. A linguagem, concretizada pela palavra, torna-se ponte entre os indivíduos em seus contextos socioculturais. Para o autor, a linguagem é um fenômeno histórico ao mesmo tempo em que se atualiza a cada nova interação. Nessa ótica, os sentidos não se encerram em um dado enunciado, pois:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem, massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa da renovação (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 410).

Para o filósofo, o discurso é considerado como a *linguagem em ação*, a língua constituída nas relações sociais. Essa é a síntese do dialogismo, compreendido como a condição do discurso. E compreender o conceito de dialogismo é fundamental para compreender a obra de Bakhtin porque permeia a sua concepção de linguagem e, quiçá, sua concepção de mundo. No entanto, antes de conceituar dialogismo, torna-se imprescindível entender o conceito de discurso, tendo em vista que esses dois conceitos se relacionam. Como explicam Bakhtin/Volochínov (1986) a respeito da concepção de linguagem adotada pelo Círculo:

A língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986, p. 207).

Como podemos observar, para os autores, assim como para Vygotsky, a língua é constituída nas relações sociais, por meio das interações verbais proferidas

em contextos reais. Bakhtin completa essa ideia e afirma que a interação ocorre por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 123).

Nesse sentido, compreendemos também que a alteridade é a condição da identidade: os *outros* constituem dialogicamente o *eu* que se transforma dialogicamente num *outro* de novos *eus* (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 125), no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 43).

Sobre essa questão da constituição do sujeito<sup>9</sup> disserta o filósofo ([1929] 2002, p. 378), (...) *tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. O que reforça a ideia de que o sujeito adquire sua consciência somente a partir da sua relação com o outro, fora de si.*

Dessa forma, os efeitos de sentidos advêm das construções discursivas presentes nas interações verbais constituídas na relação com o outro. Conforme o filósofo, não há um enunciado dito pela primeira vez, assim, sob esse aspecto, concebemos a linguagem como uma reação-resposta (compreensão ativo-responsiva) a algo em dada interação, que manifesta as relações do locutor a partir e com os enunciados do outro.

Sendo assim, o autor afirma que todo discurso é constituído de várias vozes e que o dialogismo é a condição de existência do discurso, pois a relação dialógica trata-se de uma relação de sentido entre enunciados concretos.

Nessa perspectiva, a linguagem ultrapassa os limites do verbal na perspectiva-enunciativa discursiva. Como afirmam Bakhtin/Volochinov (1986, p. 37-38): *todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.*

Assim, estudar e compreender a linguagem a partir da abordagem dialógica é estudá-la dentro do contexto sócio-histórico, pois o enunciado, enquanto unidade

---

<sup>9</sup> O sujeito bakhtiniano também possui outras características como o fato de ele ser, ao mesmo tempo, ativo, responsável e responsável porque está sempre respondendo na vida pelos seus atos. Em seu ensaio de (1920-24/2010), o autor em questão afirma que o fato do sujeito ocupar um lugar único na existência o coloca como alguém responsável, que não tem desculpas diante da vida.

concreta da interação verbal, manifesta características de cada situação de enunciação em que é produzido e onde circula.

### **2.3 Encontro das teorias de Vygotsky e Bakhtin**

Nas abordagens teóricas de Mikhail Bakhtin (2003, p.112) e Lev Vygotsky (1934-1984) relacionadas ao processo de interação social encontramos a representação do sujeito e do outro, fator esse que confere natureza social à linguagem. Nesse sentido, os seres humanos são vistos como sujeitos de interação, apresentando condições para movimentar-se por diferentes discursos.

Para Bakhtin (2003), cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funcionam como um espelho que reflete e refrata as características da esfera social em que circula.

Nesse sentido, ao reunirmos as teorias de Bakhtin e Vygotsky, percebemos em ambos o interesse em desvendar as implicações concretas e cotidianas da linguagem sobre a vida do homem e sobre a evolução da sociedade, assim como sua importância para formação/desenvolvimento do intelecto humano.

Como vemos, em ambos autores, a palavra é o modo mais puro de interação social. O significado da palavra é a chave da compreensão da unidade entre pensamento e linguagem, portanto, da constituição da consciência e da subjetividade.

### **2.4 Os Gêneros do discurso**

Segundo a teoria enunciativa bakhtiniana, a língua sempre se materializa em forma de enunciados presentes nas diferentes esferas da vida. Dessa maneira, o enunciado reflete e refrata as situações específicas do contexto em que se inserem. Cada esfera da comunicação humana gera certos *tipos de enunciados*, denominados por Bakhtin de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, [1979] 2003). Cada gênero apresenta em seu *conteúdo temático, estilo e construção composicional*<sup>10</sup> as condições e as finalidades da esfera social em que circula.

---

<sup>10</sup> O tema da enunciação não deve ser confundido com os assunto. Na teoria em questão, ele reflete o sentido do enunciado como um todo, único e irrepitível porque é situado em um dado momento sócio-histórico quanto ao estilo, ele se refere às escolhas lexicais, fraseológicos e gramaticais com os quais o falante organiza sua fala, seu enunciado. Já a forma composicional do gênero se refere à sua

Ao destacar que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, apresenta a ideia de que são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação e pela valoração dos sujeitos.

Bakhtin ([1979] 2003, p. 279), salienta que *a variedade de gêneros do discurso é infinita e ilimitada em suas possibilidades*, em que cada esfera de atividade comporta uma quantidade de gêneros que se diferenciam, ampliando-se à medida que a esfera se desenvolve e se torna complexa.

Ainda sobre as infinitas possibilidades dialógicas da construção de sentido dos enunciados, Bakhtin\Medvedev ([1928] 1991, p.129) aborda que *o acabamento composicional é possível em todas as esferas da criação ideológica, mas o acabamento temático é impossível*, assim, consideramos que devido às particularidades do enunciado concreto, vislumbrando o aspecto da comunicação verbal, a abordagem temática sempre está em evolução ou se re-significando justamente pelo processo de interação com os contextos da vida.

Considerando a infinidade dos gêneros do discurso, o falante ao organizar seu discurso, faz escolhas de acordo com a finalidade desses enunciados dentro das esferas de atividade. Daí seu caráter *relativamente estável*. Nesse sentido, *esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna* (BAKHTIN, [1979] 2003, p.262).

O autor destaca que os gêneros podem ser *flexíveis* ou *padronizados* e adquire o caráter da individualidade por meio da entonação expressiva. Os gêneros mais flexíveis e livres se prestam à criatividade daqueles que os usam, pois quanto mais o falante exerce domínio sobre o gênero, mais livremente o usa na elaboração do seu discurso. Já os gêneros padronizados refletem a flexibilidade apenas na escolha do gênero e na entonação expressiva que o autor pode dar ao seu discurso.

Em 1928, aparece pela primeira vez, o conceito *Gêneros do Discurso* na obra de Bakhtin\Medvedev *The Formal Method In Literary Scholarship*. Em 1919, *Bakhtin divide a cultura humana em três domínios: a ciência, a arte e a vida*. Para ele, o estudo sobre Gênero do discurso deve ser abordado na interação com o *problema da língua* e o *problema da Comunicação social*. Em 1930, na *La structure de l'énoncé* (1930-1981, p. 290), Volochinov também apresenta um conceito sobre

---

estrutura, àquilo que é visível e que nos ajuda identificar e diferenciar um gênero de outro. Por exemplo, quando olhamos uma carta, imediatamente, sua forma nos ajuda a identificá-la como tal pelos elementos que são repetíveis como: data, vocativo e despedida.

gênero do discurso: *um tipo de comunicação social que organiza, constrói e acaba, de maneira específica, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura do tipo do qual ele depende.*

A relação estabelecida entre linguagem e sociedade, seus reflexos na elaboração de enunciados e dos gêneros devem ser compreendidos a partir de uma perspectiva em que se reconheça sua relação de reciprocidade.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, na seção a seguir discorreremos sobre os pressupostos da multimodalidade e, em seguida, apresentamos o gênero fanzine desde o seu surgimento às diferentes esferas em que circula na atualidade.

## **2.5 Multimodalidade e gêneros multimodais**

Nesta pesquisa, os acadêmicos narram suas histórias de vida, descrevendo os caminhos que percorreram até a escolha da licenciatura e apresentam quais as perspectivas futuras em relação à profissão. Narrativas que se materializam nos autobiograficzines<sup>11</sup> produzidos. Porém, para que possamos compreender as narrativas (verbal e visual) dos acadêmicos e desvelar os sentidos impressos nos autobiograficzines, será necessário recorrer aos conceitos sobre multimodalidade.

É notório que a multimodalidade se manifesta em vários contextos sociais e tem participado da constituição dos sujeitos e suas identidades. Nesse sentido, o enunciado, composto de elementos verbais e visuais, possui como particularidade a unidade entre diferentes possibilidades de se dizer, em situações em que, para que o 'texto' tenha sentido, faz-se necessário analisá-lo de forma que se considere a enunciação em seu amplo contexto, sobretudo no que concerne à relação entre verbal e visual.

Paes de Barros (2005) tem contribuído com as pesquisas sobre leitura de enunciados multimodais, aliando às suas pesquisas uma perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana. A autora (2005) lança o olhar de suas análises para a *primeira página do jornal impresso*, classificando-a como um gênero discursivo multimodal.

---

<sup>11</sup> Optamos pela utilização do termo "auto", porque os textos multimodais produzidos pelos acadêmicos são autobiográficos, portanto o gênero utilizado – autobiograficzines - apresenta narrativas de histórias de vida.

Partindo dos pressupostos teóricos da multimodalidade e associando-os aos pressupostos bakhtinianos, a pesquisadora (2005, 2009) aponta reflexões sobre o ensino-aprendizagem de leitura, em particular a leitura de textos que aliam o verbal e o não-verbal em sua composição, concluindo que há capacidades de leitura específicas para a compreensão da multimodalidade.

Para Paes de Barros e Costa (2012):

(...) a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação. Nessa perspectiva, acreditamos que não basta um olho “educado” para ver tudo o que há, é preciso desenvolver capacidades específicas de leitura para os gêneros que aliam a linguagem visual à verbal (PAES DE BARROS e COSTA, 2012, p.42).

Como dizem as autoras, é preciso um olhar ‘educado’ para desenvolver capacidades específicas de leitura para a compreensão dos gêneros que aliam a linguagem visual à verbal.

Kress & Van Leeuwen (1996) esclarecem que o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação e são produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor implica a convergência de um complexo de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo.

Nesse sentido, a multimodalidade envolve combinações de fala, gestos, textos, imagens. Contém sempre duas ou mais modalidades de comunicação. Para os autores a análise multimodal consiste em considerar a relação entre as diferentes linguagens (visuais, escritas, sonoras etc.) para a produção/compreensão do sentido de um texto.

A análise multimodal deve trabalhar com conceitos e métodos que não são específicos à língua, ou a nenhum outro modo, mas que podem ser aplicados relacionando-se os diferentes modos. Tais conceitos deverão necessariamente centrar-se nas funções comunicativas que podem ser realizadas por vários ou todos os modos semióticos (VAN LEEUWEN, 2004, p.15).

Aproximando a teoria ao nosso contexto atual, é perceptível que as demandas sociais de leitura e escrita tornaram-se cada vez mais exigentes, passando a requerer que os sujeitos desenvolvam cada vez mais capacidades avançadas de letramentos, como por exemplo, atribuir sentidos aos textos multimodais (diversos tipos de linguagem).

Conforme Paes de Barros (2005, p.80) *estudos recentes têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto.* Dessa forma, buscamos nas pesquisas realizadas pela autora o entendimento a respeito dos pressupostos da semiótica social:

Segundo a semiótica social, a língua faz parte de um contexto sociocultural no qual a cultura é produto de um processo de construção social. Nessa medida, nenhuma modalidade de linguagem pode ser inteiramente estudada de maneira isolada. A língua - fala ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto (PAES DE BARROS, 2005, p.162).

Para a pesquisadora, de acordo com essa teoria, os textos são construídos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Assim, em nossa sociedade, devido à inserção das novas tecnologias e das mídias, a produção de textos multimodais vem ampliando, de forma significativa, suas características e suas formas. Nesse contexto, as práticas discursivas focalizam cada vez mais a imagem como uma forma de interação na pós-modernidade.

Configurando uma nova realidade, visto que atualmente as habilidades de leitura e escrita (do texto verbal) não suprem as demandas para interação social, exigindo novos letramentos, pois há a necessidade de realizar a leitura de cores, gráficos e imagens dos textos que circulam na esfera comum do cotidiano.

Paes de Barros (2009) ressalta que no trabalho com o texto multimodal a abordagem de alguns princípios pode possibilitar ao leitor e produtor de textos melhor interação, seja na escrita como no ato de leitura. São eles:

**Princípio multimídia** - os estudantes aprendem melhor através das palavras e das imagens do que apenas pelas palavras; **Princípio da contiguidade espacial** - os estudantes aprendem melhor quando as palavras estão perto das imagens correspondentes; **Princípio da contiguidade temporal** - os estudantes aprendem melhor quando

palavras e imagens são apresentadas simultaneamente (PAES DE BARROS, 2009, p.165, ênfase adicionada).

Os pesquisadores da área acreditam nesses princípios, pois com o processo evolutivo pela qual a linguagem passa, é possível compreender a interação como um processo que articula vários modos de realização e que aparece de formas diferentes, utilizando-se de diferentes linguagens.

Portanto, seguindo o percurso metodológico que se traçou para o desenvolvimento da pesquisa, bakhtinianamente baseado, analisaremos a esfera do autobiograficizine, tomado como uma forma de comunicação específica, com finalidades, características e gêneros discursivos que lhe são próprios. Para isso, é preciso, então, considerar os elementos constitutivos dessa esfera, os quais balizam a compreensão do funcionamento e constituição dos gêneros nele veiculados, considerando as condições sócio-históricas tanto de seu aparecimento quanto do seu desenvolvimento e a sua função sócio-discursiva no conjunto da vida social.

Igualmente, há, nas sociedades, gêneros discursivos em que se constata a presença de mais de um gênero em sua composição, ou seja, existem cartas que servem de propaganda, músicas que servem para veicular um informe publicitário, etc. Certamente, o que constatamos de comum nesses gêneros discursivos é o processo de hibridização<sup>12</sup> instaurado e a composição criativa de escrita atrelada às condições favoráveis à interação entre os interlocutores.

Nesse sentido, exploraremos, na seção a seguir, as particularidades pertencentes ao fanzine, compreendendo sua origem, utilização e demais particularidades.

## 2.6 Fanzine

---

<sup>12</sup> Destacamos que os estudos sobre o hibridismo são atuais, porém sua base está ancorada na concepção teórica de Bakhtin que estudou a questão do hibridismo na literatura. Logo, a mistura ou o encontro de duas linguagens, dentro de um enunciado, foi chamado de hibridismo. Nas palavras do filósofo russo a definição de hibridização é *a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas separadas por um época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas* (BAKHTIN, 2014, p. 156).

Os fanzines surgiram no começo do século XX, nos Estados Unidos, logo após a Primeira Guerra Mundial, período em que se experimentava um grande progresso tanto no campo econômico quanto no tecnológico. Passada a guerra vive-se uma época de euforia. Surgem alterações no código social e moral, na moda, nas artes, nas ciências, nos costumes e tradições. A rádio, a imprensa, a indústria discográfica e o cinema contribuíram para o surgimento de uma cultura de massas (acessível à maioria da população).

Nesse contexto de mudança social, política, tecnológica e cultural que se instaurou no pós-guerra, muitos jovens sentiram-se atraídos por uma nova onda de revistas que abordavam a tecnologia de forma fantasiosa. Conforme Busanello (2015):

Com influências da visão futurística de Julio Verne, que remete ao século XIX, é destacável a visão positiva da máquina nas quais revistas como a *Amazing Stories* (1926) colocavam em suas páginas, deixando toda uma geração de apaixonados e otimistas com a relação da máquina e humanidade como o futuro. Como essas revistas de Ficção abriam suas páginas para cartas de leitores, logo surgiram os fã-clubes para organizar melhor debates e comentários sobre o tema [...]. Logo, os fã-clubes denominaram “Fandom”, um neologismo, junção entre as palavras “*Fan*” (Fã) e “*Dom*” de “*Kindom*” (Reino), gerando o significado “Reino dos Fãs” (BUSANELLO, 2015, p.11 e 12).

Então, foi por meio desse encantamento despertado nos jovens, que fizeram com que se tornassem leitores e colecionadores de revistas. E como essas revistas de ficção abriam suas páginas para a interação com os leitores através de cartas, logo esses fãs se organizaram e começaram a produzir revistas artesanais sobre os assuntos que lhes despertavam atração e que posteriormente vieram a se denominar fanzine.

O termo é uma contração das palavras de origem inglesa *fanatic magazine* e significa *revista do fã*. Este nome foi criado em 1941 nos Estados Unidos por Russ Chauvenet<sup>13</sup>. Desta forma, é toda publicação feita de forma amadora, sem intenção

---

<sup>13</sup> Louis Russell Chauvenet foi um editor de fanzine e o criador do termo "fanzine". Loius "Russ" Russell Chauvenet foi um fã de ficção científica e um dos fundadores da ficção científica 'fãs'. Em 1939 publicou uma edição do fanzine A. Chauvenet cunhou o termo "fanzine", bem como o termo "prozine" para descrever as revistas de ficção científica e de fantasia, profissionalmente publicados. Fonte: [http://zinewiki.com/Louis\\_Russell\\_Chauvenet](http://zinewiki.com/Louis_Russell_Chauvenet). Acesso em: 15/04/2016.

de lucro, caracterizando-se pela paixão de seu editor por determinado assunto (GUIMARÃES, 2005). Nesse sentido, reúnem algumas características que lhes são próprias:

- São **publicações de pequena tiragem não-comerciais, não-profissionais** e irregulares que tiraram vantagem das mais baratas e acessíveis técnicas de duplicação, assim como de métodos mais tradicionais de impressão como offset;
- São **publicados por e para grupos de interesses específicos** e fornecem uma ligação física entre essas comunidades e, igualmente importante, dentro dessas comunidades. A inclusão dos endereços dos correspondentes e colaboradores estabelece o fanzine como um “sistema aberto”, onde a interação e o envolvimento do leitor são essenciais;
- Sua **distribuição acontece principalmente dentro da comunidade que o gerou** (as pequenas tiragens e um *ethos* não-comercial trabalham contra uma circulação mais ampla (UTESCHER, 2010, ênfase adicionada).

Considerando que o fanzine apresenta características que lhes são inerentes, podemos afirmar que se configura como uma mistura de veículo de comunicação e obra literária.

Nesse tipo de produção o autor tem a liberdade para expressar através de textos multimodais seus pensamentos, vontades e gostos, diferente do que acontece nas revistas e informativos convencionais, pois eles não necessitam seguir uma periodicidade, formato padrão, assunto em alta, ou qualidade editorial superior. E essa liberdade de criação traz satisfação para quem produz e para quem lê.

O outro lado disso tudo é que os jornais e revistas, na maioria das vezes, estão a serviço de um poder, de uma instituição, e o fanzine vai contra tudo isso, uma vez que está a serviço de seu editor, que neste caso é o autor.

Normalmente sua confecção é artesanal, com desenhos feitos à mão, colagens, montagens, gravuras, xerox, grampeados manualmente etc. Há também aqueles que são editados em computador e reproduzidos em gráfica.

A seguir, abordaremos as transformações e influências sofridas no decorrer de sua história.

### **2.6.1 Contexto de produção do fanzine no mundo: transformações**

Na década de 60, surge o movimento<sup>14</sup> chamado de contracultura, formado por grupos que iam ao contrário dos costumes e hábitos culturais tradicionais do Ocidente, seja ele político, religioso ou social.

E falar em fanzine, requer entender a definição de Contracultura. Ressaltamos que muitas são as literaturas encontradas sobre o movimento, além de suas repercussões culturais e políticas, porém, nos ateremos a seu aspecto cultural. Segundo Banes (1999):

(...) em Greenwich Village, em 1963, numerosas redes de artistas, pequenas, sobrepostas, às vezes concorrentes, estavam formando a base multifacetada de uma cultura alternativa que floresceria na contracultura do final da década de 1960, semearia os movimentos de arte da década de 70 e moldaria os debates sobre pós-modernismo na década de 1980 adiante (BANES, 1999, p.13).

Nesse ambiente, ideais como igualdade, liberdade e práticas artísticas com o corpo tornaram-se revolucionárias e, depois, incorporadas à cultura de um modo geral.

Esse período foi muito produtivo para as publicações independentes, uma vez que toda a irreverência cultural se refletia nas páginas artesanais dos fanzines (BUSANELLO, 2015). É, por exemplo, nesse período que as comunidades hippies passam a usar jornais e impressos alternativos para disseminar as ideias do movimento. Nas palavras de Busanello (2015):

Os fanzines devem muito ao movimento Punk, e vice versa (...) O Punk surge nos Estados Unidos e Inglaterra em tempos parecidos (...). Como as bandas e o movimento não conseguiam espaços positivos na mídia, com a expressão “faça você mesmo” (do it yourself), inauguraram uma mídia alternativa focada no próprio ceio do movimento, e utilizaram o fanzine para isso (BUSANELLO, 2015, p.16 e 17).

Notoriedade essa fama, que alcançou após o movimento Punk, pois como as bandas e o movimento não conseguiam bons espaços na mídia convencional, utilizaram essa publicação como meio de divulgação dos seus trabalhos.

Outra significação atribuída ao fanzine é a *Mail Art* (Arte Postal<sup>15</sup>) como antecessora da internet e segundo Busanello (2015), a ideia de redes de contatos

---

<sup>14</sup> O termo movimento utilizado neste texto descreve de certa forma a postura do grupo dentro do seu contexto social.

que se comunicam por ligações complexas foi a grande base da Arte Postal, promovendo a conexão de artistas e suas obras com um maior público, refletindo numa descentralização da arte. Nesse contexto social instaurado foi se fortalecendo.

Freire (2006, p.59) destaca que *articulados à contracultura, esses artistas foram contemporâneos da chamada “geração mimeógrafo” da poesia marginal. Proliferaram periódicos confeccionados de inúmeras formas, jornais, fanzines, selos, carimbos, cartões*. Logo, essa publicação que tinha sua divulgação pelos correios, torna-se parte importante da Arte Postal.

Arte Postal se configura, então, como um movimento que envolve e abrange linguagens e técnicas diversas, manipuladas a partir de uma mesma hierarquia de trabalho e que, através de uma estrutura descrita por Bauman (1998), reflete inteiramente o espírito e o sentimento de sua época. Destacamos que o olhar crítico do autor sobre a produção artística do seu tempo, estabelece uma série de postais que espelha exatamente as angústias e inquietações. A seguir (figura 1 e 2) apresentamos a arte postal de Clemente Padin e Michael Fox.

---

<sup>15</sup> O cenário político, na década de 60, apresentava um mundo cujas fronteiras estavam divididas entre o capitalismo e o socialismo onde as ditaduras controlavam a expressão de ideais. Dividido pela Guerra Fria e pela angústia de não poder se expressar, observa-se que as produções artísticas refletiam os aspectos políticos e sociais, e como reflexo geraram condições para o surgimento de uma série de movimentos como forma de politização da arte – pensamento previamente utilizado por Walter Benjamin (1987), no qual a arte está intrinsecamente ligada à política. Nesse contexto surge a arte postal que se caracteriza por ser um meio de expressão livre, no qual envelopes, telegramas, selos ou carimbos postais são alguns dos suportes em que é possível a expressão da sensibilidade. Os artistas utilizavam, principalmente, técnicas como colagens, fotografia, escrita ou pintura. Disponível em: <<http://www.trilhas.iar.unicamp.br/artepostal/artepostal.htm>> Acesso em out. 2016.

Figura 3 - Arte Postal: frente e verso do postal enviado pelo artista uruguaio Clemente Padin, 2009)



Fonte: SOUZA, 2010.

A composição de imagens e palavras não são combinadas aleatoriamente, elas refletem o contexto da época e atribui significação à obra. Transparece criticidade e autoria do artista que se vê frente a mudanças nas esferas política, social, cultural e tecnológica.

Figura 4 - Michael Fox, Card-3, 2005. Postal.



Fonte: SOUZA, 2010.

Os artistas acreditavam no desenvolvimento de sua comunidade ou sociedade através da criatividade, humanidade, inteligência e responsabilidade, ideias que eram compartilhadas entre os que viveram os anos 60, quando o movimento ainda estava em processo de criação.

Com o alvorecer da década de 90, e a época da informação digital em voga, acreditou-se que iria desaparecer. Como explica Busanello (2015):

O próprio e-mail (carta eletrônica) e o surgimento dos blogs possuem funções parecidas com a comunicação dos fanzines. Na metade dos anos 90 e o começo dos anos XXI, muitos fanzines migraram para a mídia digital, quando surge o chamado Webzine ou E-zine. Toda a marcação característica dos fanzines foi adaptada à parte visual (interface) de sites, blogs, com as colagens e a estética bagunçada características das publicações artesanais dos zines (BUSANELLO, 2015, p.19).

Nesse sentido, Busanello (2015) destaca que mesmo com a mídia digital em alta, o fanzine resistiu em ambas as mídias (impressa e digital) e continuou conquistando os jovens.

Por conseguinte, após explorar o contexto de produção a nível mundial, faz-se necessário aproximá-lo da nossa realidade.

### **2.6.2 Contexto de produção do fanzine no Brasil**

No Brasil, o registro que se tem é que o primeiro fanzine foi criado por Edson Rontani em Piracicaba (SP) em 1965, com o nome de *Ficção*.

Figura 5 - Fanzine Ficção



Fonte: [www.fanzinarium.blogspot.com.br](http://www.fanzinarium.blogspot.com.br) (2014). Acesso em: 02/12/2015.

Em 1940, Edson Rontani ainda com sete anos, já demonstrava interesse em desenhar e ousava rabiscar imagens durante as aulas escolares. Porém, só em meados de 1943, é que o desenhista teve contato com as publicações em quadrinhos pela primeira vez. Neste ano, três grandes editores se destacavam: Aizen (*Suplemento Juvenil* e *O Lobinho*), Roberto Marinho (*O Globo Juvenil* e a série *Gibi*) e Assis Chateaubriand (*O Guri*). Momento em que o mundo estava em guerra e o pequeno desenhista vibrava com os heróis e super-heróis de papel.

Figura 6 - Primeiro tabloide em quadrinhos com a marca Globo (1937)



Fonte: Roberto Marinho, (2015)<sup>16</sup>.

Os anos passaram, e enquanto Edson Rontani fazia as primeiras experiências como candidato a desenhista, decidiu criar sua própria revistinha por ver nelas a profissão dos seus sonhos. E foi motivado por essa paixão que assim o fez em 1944. Como lembra Gonçalo Junior (2015):

(...) eram revistinhas feitas à mão, com um só exemplar, em folhas de cadernos pautado da escola, em que criavam as cenas sem rascunho a lápis e com aquelas antigas canetas de madeira e pena que se molhavam no tinteiro, uma vez que ainda não existiam as esferográficas, que se popularizavam na década de 1960 (GONÇALO JUNIOR, 2015, p.35 e 36).

Para Gonçalo Júnior (2015) foram essas revistas que levaram o desenhista à imprensa por um caminho um tanto quanto enviesado. Primeiramente, cartunista, posteriormente assumiu a função de jornalista. Enquanto estudava, abriu um estúdio de desenho, onde produziu ilustrações para publicidade, caligrafia para convites de casamento, diplomas e certificados de cursos, interessou-se pelas artes plásticas. Cursou Direito, e nunca exerceu as outras duas profissões em que havia se

<sup>16</sup> Disponível em: <[www.robertomarinho.com.br](http://www.robertomarinho.com.br)>. Acesso em fev. 2015.

formado: professor e contador. Porém, seu desejo de produzir histórias em quadrinhos nunca adormeceu, mas fato era que não conseguia publicar nem sequer uma tira de quadrinhos nas revistas que admirava.

Seus fanzines eram impressos em mimeógrafo a álcool, variando entre dez e doze páginas, trazendo matérias sobre ficção científica, releases e eram produzidos artesanalmente. Até então, era denominado como boletim, só a partir de meados da década de 70, com a chegada do termo fanzine ao Brasil, começou a ser utilizado.

Assim, a publicação independente é caracterizada por abrigar em suas páginas:

(...) textos diversos, histórias em quadrinhos do editor e dos leitores, reprodução de HQs antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante (...) caracterizado pela independência do editor (GUIMARÃES, 2004, p. 11 e 12).

Portanto, estes por serem “livres” de amarras de padrões, são também “libertários” no sentido de permitir uma nova construção, em que o autor percebe-se capaz de criar, avançando no processo de humanização e de reinvenção de si como ser humano.

Mencionado por Pinto (2013) o autor dessa publicação amadora tem total domínio de seu processo de produção, desde a coleta das informações, diagramação, redação, arte, composição, além da impressão e distribuição, favorecendo a liberdade de criação e de expressão do autor:

A forma mais simples de se fazer um original de fanzine é através da montagem de recortes de imagens, texto manuscrito, datilografado ou digitado colado numa folha de papel sulfite e depois reproduzido em fotocópias. Partindo de uma folha de sulfite no tamanho convencional A4 pode-se desenvolver diversos formatos, desde ½ página, ou seja, folha dobrada ao meio, até o denominado acordeon, com a folha com oito dobras (Tood & Watson, 2006). As fotocópias podem ser feitas na cor branca, passando pelo papel reciclado até em cores e com gramaturas mais espessas. Pode-se utilizar colagens de recortes de revistas e jornais até a editoração em programas de computador específicos para publicações (PINTO, 2013, p.16 e 17).

Nesse sentido, o mais importante no processo criativo, é a personalidade que será dada à publicação, ou seja, única e autoral.

Assim, com tantos talentos, Edson Rontani deixou um legado muito importante para a história da imprensa brasileira. Para todo o Brasil, simboliza o desbravador da imprensa dos fanzines, uma vez que o formato passa a ser adotado por diversos fãs de outros gêneros, tais como música, cinema e literatura.

Sem pretender encerrar os estudos acerca dessa produção independente, torna-se necessário discutir o seu uso nos dias atuais.

### **2.6.3 Fazine na atualidade**

Com a expansão da internet no final da década de 90, os produtores de fanzine encontraram outro espaço de divulgação de suas produções, migrando da mídia impressa para o meio digital, ocasionando redução nos seus custos e ampliando consideravelmente seu alcance.

Embora ainda exista uma ampla produção de fanzines impressos é muito comum encontrá-los em blogs e sites. Porém, percebemos sua influência nos sites através da forma como os textos são trabalhados e as propostas editoriais são desenvolvidas, indicando muitas vezes uma experiência prévia de produção e/ou leitura de zines. Como expõe Magalhães (2003):

Para alguns leitores e editores, a reação à frieza da informática se fez sentir no início, num apelo à pureza dos fanzines (...), características de uma linguagem pessoal que não deveria ser maculada. Mas, boa parte dos editores preferiu utilizar, da melhor forma possível, os recursos quase infinitos da editoração eletrônica, tirando proveito de ferramentas que viriam simplificar sobremaneira o trabalho de edição. Não era mais necessário reduzir e ampliar textos e ilustrações em fotocopiadoras, nem recortar e colar artesanalmente. Com toques num teclado poder-se-ia operar milagres em composições gráficas, desde que se dominasse o instrumento (MAGALHÃES, 2003, p.4).

Em meados de 1995, o computador deixou de ser apenas um instrumento para a criação e editoração dessa publicação amadora, tornando-se o próprio veículo de divulgação, agora em roupagem virtual denominada e-zine.

Hoje os e-zines ou zines virtuais também ganharam espaço. Não tendo o mesmo caráter de objeto de culto do zine impresso, o zine virtual e a internet se configuram, porém, como potentes aliados à sua divulgação, dinamizando contatos e trocas de informações.

Para Franco (2001) a web passou a funcionar como um espaço democrático para os editores. Para ele, antes da internet, os editores muitas vezes eram obrigados a fazer grandes tiragens de suas revistas se quisessem vê-las distribuídas.

Porém, esses novos instrumentos apresentam duas faces, uma sedutora e outra que se apresenta desafiadora. Magalhães (2003) ressalta que através da expansão da internet, muitos dos editores ensaiaram sua migração para o meio eletrônico, realizando somente a transposição do impresso para a tela do computador, enquanto que outros preferiram criar novos títulos, seguindo os condicionantes do meio digital.

E como cada novo meio traz consigo uma série de possibilidades que podem ser exploradas tendo como objetivos a criatividade e a eficiência da comunicação; traz consigo também certas particularidades do meio. Nesse sentido, não é adequado se reproduzir um fanzine impresso no meio eletrônico mantendo-se sua diagramação e densidade gráfica, sendo necessário buscar uma forma nova e própria para a edição.

Uma vantagem apresentada pelos e-zines é a possibilidade de trabalho com multimodalidades, pois oferece possibilidades técnicas diversificadas, como a inserção de movimentos e sons, aliados às imagens e textos.

Nesse sentido, considerando as necessidades de compreensão e desenvolvimento de capacidades multimodais nos dias atuais, inferimos que pode funcionar como um recurso pedagógico que possibilita ao aluno se posicionar como autor, demonstrando ser um instrumento reflexivo. Para isso, discorreremos, na seção a seguir, a sua utilização no contexto educacional.

#### **2.6.4 Fanzine na escola**

Os fanzines podem ser considerados um artefato cultural inspirado pela necessidade de expressão, comunicação e livre das imposições financeiras do mercado editorial – pode ser compreendido como manifestação dessa necessidade humana.

Compreendendo, portanto, a necessidade básica do ser humano de comunicação e expressão, ser imagético que produz narrativas e escritas de si

baseadas em lembranças visuais, é que propomos neste momento aproximar o fanzine do contexto de nossa pesquisa, que é o educacional.

Nascimento (2010) menciona que o fanzine ainda é pouco utilizado nas salas de aula, porém tem margeado a escola e, mesmo sendo de baixo custo, não é pensado como um recurso pedagógico. Recurso este que *possibilita o exercício da cidadania e da criatividade, além de ampliar o olhar ante as imagens que nos são postas* (NASCIMENTO, 2010, p.123).

Pinto (2013, p.18 e 19) nos diz que *sem dúvida alguma o fanzine contribui para a aproximação do aluno com a produção escrita (...) especificamente na Língua Portuguesa demonstra o caráter abrangente, crítico e prático da língua*. Dessa forma, podemos inferir que não só para a disciplina de Língua Portuguesa, mas pode ser um recurso pedagógico a ser trabalhado interdisciplinarmente na escola.

Continua ainda nos dizendo que pode ser o momento de um valioso exercício de leitura e escrita, e principalmente possibilita ao aluno tornar-se autor de sua obra e de se fazer ouvir (Pinto, 2013, p.19). Destaca também as possibilidades que a linguagem visual que a publicação amadora abrange, pois neles são utilizados textos manuscritos e/ou digitados, desenhos, fotos, recortes de revistas ou jornais e o que mais o autor julgar necessário.

Nesse sentido, a autoria é um fator muito importante, considerando que o indivíduo através da sua confecção, torna-se autor de sua obra. Para Campos (2009) além do estímulo à criatividade e do protagonismo na sala de aula, abre possibilidade para o trabalho em qualquer componente curricular.

Corroborando com esse pensamento Nascimento (2010, p. 125) ressalta que *a prática zinesca veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potencializam o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural*. Ou seja, possibilita ao aluno desenvolver capacidades de leitura e escrita.

O autor descreve ainda em sua experiência no meio acadêmico com a escrita das narrativas por meio dos fanzines, apresentou-se como uma estratégia rica e significativa nos processos formativos possibilitando aos interlocutores a oportunidade de se reconhecerem como autores da sua própria história.

Contribuindo com Nascimento (2010) sobre a utilização desse gênero como recurso pedagógico, Pinto (2013) enfatiza:

Incorporado como recurso pedagógico em sala de aula apresentou uma série de benefícios. O primeiro deles se refere a autoria, ou seja, quem produz um fanzine é autor de sua obra. Pode-se afirmar que sua produção aumenta a autoestima do aluno. De consumidor ele torna-se produtor de cultura. Desta forma **a leitura, a escrita e principalmente a criatividade são estimuladas durante todo o processo de confecção** desta publicação independente. De maneira geral, **pode ser trabalhado em diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, como também transitar em qualquer componente curricular (...)**. A estética de um fanzine é altamente atraente. A manipulação de recortes de revistas e jornais, a utilização da colagem na produção e a criação de um elemento de comunicação de baixo custo favorecem possibilidades ricas no processo de ensino aprendizagem (PINTO, 2013, p.49, ênfase adicionada).

Logo, possibilitar aos acadêmicos desenvolver capacidades de reflexão e posicionamento como autores de seus textos e produções, é permitir a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Processo esse, criativo, crítico e dialógico. Propor aos alunos a produção de textos em uma situação em que a escrita cumpra sua função social é um desafio para o educador.

Para Campos (2009, p. 7), a utilização do gênero pode se tornar um estímulo ao desenvolvimento da criatividade e da produção autônoma *e vem a ser não só um “coringa” na sala de aula, mas uma forma de trabalhar qualquer disciplina de forma reflexiva, consciente e divertida*. Para a autora, pode ser aplicado até em turmas em processo de letramento, de diferentes idades e classes sociais, pois é um recurso envolvente pela sua simplicidade, pelo rompimento da relação burocrática entre o estudante e o papel, entre o produtor e suas expressões, oportuno para registrar suas narrativas e memórias.

Nesse viés das escritas das narrativas de si, exploraremos adiante o termo *Biograficzines*, que surgiu no contexto educacional, a partir das narrativas de si.

### **2.6.5 Biograficzines: narrativas de si**

Nesse viés das escritas das narrativas de si utilizando o fanzine, adotamos o termo utilizado por Santos Neto – *Biograficzines* – fanzines sobre trajetórias biográficas. Santos Neto (2010, p.12) criou o termo como parte de estratégia didática, numa tentativa de favorecer com que cada aluno possa melhor se conhecer

e a seu potencial criativo, muitas vezes bloqueado pelos sistemas que os engessam. Logo, define o termo como:

(...) um fanzine que tem por objeto as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com imagens e o desenvolvimento de autoria (SANTOS NETO, 2010, p.29).

Para o autor, as experiências de vida e de formação estão diretamente relacionadas ao modo de ser enquanto professor. Para ele, não há como dissociar o ser humano do ser professor. Considera importante que o professor seja apaixonado pela profissão, que reconheça seus alunos como pessoas que precisam de afeto, de carinho, de respeito. Nas palavras do autor:

Vivemos um tempo em que está mais claro, para nós professores(as), que a construção do conhecimento se faz no contexto da relação pedagógica, isto é, no encontro entre o professor(a) como pessoa e os(as) alunos(as) como pessoas (...) A construção do conhecimento se faz na relação, no encontro e, portanto, além do conhecimento intelectual crítico, exige também afetividade, diálogo e escuta sensível. Estas exigências requerem do professor sempre mais autenticidade, a criatividade, autoria e autonomia (...) E como desenvolver capacidade dialogal, escuta sensível, autonomia e autoria sem autoconhecimento? Sem rever, nas raízes da própria trajetória formativa, as tendências educativas que estabelecem as bases da postura de hoje? (SANTOS NETO, 2010, p.30).

Nesse sentido, com base nos pensamentos do autor, o termo propõe juntar palavras, para construir novos sentidos: biografias e fanzines. Assim, essa publicação amadora em particular é voltada para as grafias de si, as experiências de vida e de formação que compõem a narrativa. A intenção do propositor foi promover o autoconhecimento, o compartilhamento, o trabalho com imagens e o processo autoral.

Nesta pesquisa, recorreremos aos *biograficzines* para que os futuros professores se posicionassem como autores, à medida que narrassem suas histórias de vida, os caminhos que percorreram e que os constituíram ao longo dos anos, levando-os a escolher a licenciatura.

Apropriando-nos do termo, é que propomos para esta pesquisa a denominação das produções realizadas como autobiograficizines, pois compreendemos que à medida que os acadêmicos narram as suas histórias de vida, posicionam-se como autores de sua história.

No que diz respeito ao uso das linguagens pelos acadêmicos, consideramos-os como sujeitos que produzem, leem e escrevem textos, interagindo ativamente dentro e fora do espaço acadêmico. Dessa forma, temos alunos-autores, dialogando pelas diferentes linguagens nas diversas situações de suas vidas.

Dessa forma, o autobiograficizine possibilita ao acadêmico se posicionar e vivenciar o processo de autoria, entendendo que este constitui-se na relação com outros sujeitos e com o que esses já enunciaram, segundo a perspectiva bakhtiniana.

No capítulo seguinte, apresentamos o percurso metodológico traçado para se alcançarem os objetivos que delineamos para este trabalho.

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

(...) a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e também personagens das histórias dos outros e da sua própria (...)" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11-12, tradução da autora).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos concernentes à metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, o contexto de produção em que a realizamos, os instrumentos de coleta de dados e categorias de análise. A análise e interpretação dos dados comporão o capítulo subsequente. Para tanto, mencionaremos bases teórico-metodológicas, evidenciadas nos dados produzidos, as quais sustentam nossas reflexões.

### 3.1 Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa tem como foco de análise um dos momentos de estudo do subprojeto interdisciplinar 'Formação para a Diversidade', da UNEMAT *campus* Sinop, momento de realização da 'Oficina D'Fanzine', e para tanto, fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e o Círculo (1970-1971/1979).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, porém, a sua disseminação no contexto educacional passou a ter notoriedade nas décadas de 60 e 70, assumindo muitas formas e sendo conduzida em múltiplos contextos. Nesse sentido, é essencial compreender os comportamentos *a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...)*. Dessa forma, os pesquisadores coletam *normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Esses pensadores esclarecem ainda que existem cinco características importantes a serem consideradas numa pesquisa:

1– Fonte direta de dados, constituindo o pesquisador como principal agente na coleta de dados: o pesquisador frequenta o local de estudo porque se preocupa com o contexto, e nesse sentido entende

que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre;

2- Os dados coletados geralmente são descritivos: são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Analisam os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos;

3- Os pesquisadores têm interesse mais pelo processo e contexto da pesquisa do que com o resultado: este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam.

4- Os pesquisadores contam com interpretação indutiva: não buscam recolher dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

5- Os pesquisadores buscam interpretar os sentidos construídos pelas vivências dos sujeitos da pesquisa: estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51).

Do esclarecimento conceitual realizado pelos autores, destacamos a multiplicidade e a diversidade que essa abordagem assume, considerando que essas características vêm contribuindo para a afirmação das pesquisas qualitativas nas últimas décadas. Nesse sentido, ainda dizem que o objetivo principal do pesquisador que busca a abordagem qualitativa é *de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto* (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Em consonância à pesquisa qualitativa, buscamos sustentação nos pressupostos da teoria enunciativo-discursiva para abordar a pesquisa em ciências humanas. Podemos dizer que o objeto de pesquisa não pode encerrar-se como matéria morta, nem tão pouco circunscrever-se às limitações do pesquisador. Sendo assim, toda pesquisa pressupõe conhecimento, que se traduz nas marcas advindas do objeto e nas hipóteses estabelecidas a partir dele e no desconhecimento, no sentido de que os dados considerados relevantes não se descortinam, imediatamente, ao olhar do pesquisador.

Nesse movimento, o *eu* (pesquisador) estabelece diálogo com o seu objeto de pesquisa, assumindo uma atitude responsiva sem desconsiderar a necessidade de manutenção da distância do lugar do pesquisador em relação ao objeto. Bakhtin ([1979] 2003), em seu texto *Metodologia das Ciências Humanas*, pondera que na

relação entre o *eu* e o *outro* há que se assegurar a distância do lugar do pesquisador e do objeto.

### **3.2 Objetivos e Questões de pesquisa**

1. Identificar se os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas a sua concepção a respeito da profissão.
2. Compreender, por meio dos sentidos possíveis atribuídos aos fanzines, o que os discursos revelam sobre escolha pela licenciatura.

Para alcançar tais objetivos, procurou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais concepções a respeito da profissão os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas?
2. O que revelam os discursos presentes nos fanzines elaborados pelos acadêmicos sobre a escolha pela licenciatura?

### **3.3 Contexto da pesquisa**

Para a seleção do *corpus* escolhemos uma Universidade pública que fosse representativa para a 'formação' de professores no município de Sinop/MT, Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

O trabalho de campo constituiu-se do planejamento e realização de uma oficina de produção de autobiograficzines com alunos da 1ª a 8ª fase formativa/semestre das Licenciaturas de Pedagogia e Letras inscritos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto 'Interdisciplinar: Formação para a Diversidade'.

A oficina oferecida fez parte do cronograma de encontro de estudos dos bolsistas.

Pertinente, ainda, ponderar que foi planejada com a proposta de pensar as histórias de vida dos acadêmicos. Exploramos narrativas contadas através de recortes, colagens, palavras e imagens que se entrelaçaram formando uma

composição de sentidos, histórias de si. Essas lembranças, inscritas na existência do sujeito com a sua experiência de vida, remetem às questões teóricas acerca da pesquisa em educação, especialmente no que concerne ao processo da narrativa e da biografia como vertentes para pensar o futuro professor.

### **3.4 Descrição do *locus***

O *locus* escolhido para a realização desta pesquisa foi a UNEMAT, entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, criada a partir do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC).

Em 1990, o Conselho Curador da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres criou o então Núcleo de Ensino Superior de Sinop e também determinou a composição e competência dos órgãos de Estruturação Organizacional do Núcleo de Sinop. Foram criados no Núcleo de Ensino Superior de Sinop os cursos de Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia.

Atualmente, o *Campus* Universitário de Sinop está sediado no Centro Educacional de Sinop, contando com uma boa infra-estrutura física para seu funcionamento, com laboratórios e biblioteca informatizada e com linhas de Internet à disposição de acadêmicos e professores para estudos e pesquisas.

Sinop é uma cidade que ultrapassa 126.000 habitantes, conforme contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, e está em uma região geo-educacional que possui um número expressivo de habitantes que vem demonstrando tendências para novas demandas profissionais. Portanto, cabe à Universidade preparar os profissionais para:

[...] a atuação consciente na busca de melhorias sociais e do desenvolvimento da sociedade onde se encontra inserida, e para isto precisamos que os profissionais pesquisem e compreendam a própria realidade local em busca de meios de desenvolvê-la. Essa visão que a universidade pode proporcionar serve para quebrar os vínculos com o pensamento imediatista e predatório para buscar então as potencialidades de desenvolvimento auto-sustentado da região, fugindo da devastação e despreocupação com o meio-ambiente e a qualidade de vida (PORTAL UNEMAT<sup>17</sup>, 2015).

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=3>>. Acesso em 18/04/2016.

Com essa perspectiva, a UNEMAT procura e almeja formar profissionais que possam atuar de maneira integrada com os recursos naturais de modo sustentável e eficiente e procura criar meios de desenvolvimento duradouros e abrangentes, preocupando-se com o desenvolvimento social a partir do desenvolvimento educacional e econômico da região, assumindo que seu papel no desenvolvimento passa pelo exercício de uma formação oriunda da realidade e voltada à realidade mato-grossense, seja em seus aspectos econômicos, sociais e humanos.

### 3.5 Caracterização dos sujeitos

A pesquisa teve como sujeitos os acadêmicos das licenciaturas em Letras e Pedagogia, inscritos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Deste, faz parte o subprojeto interdisciplinar ‘Formação para a Diversidade: Educação Linguística, Educação para a Diversidade Cultural e Educação Ambiental nas Licenciaturas (Letras e Pedagogia) no contexto da Amazônia Mato-Grossense’, o qual visa *desenvolver nas formações em licenciatura o profundo entendimento da diversidade nas seguintes dimensões: diversidade linguística, diversidade cultural e biodiversidade*, conforme Edital PIBID nº061 (2013, p. 5).

No ano de 2015, o projeto foi proposto a sessenta e um acadêmicos e doze supervisores<sup>18</sup> do PIBID - coordenadores das quatro Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) participantes do projeto, conveniadas com a instituição.

Desde os contatos iniciais com um(a) dos(as) quatro coordenadores(as) do subprojeto, houve interesse por parte desta para que a formação/pesquisa se realizasse. Após alguns encontros, foi construída no formato de oficina contemplando: (i) reflexões sobre ‘formação’ pré-serviço e docência; (ii) interação entre os participantes e pesquisadora.

Após delineamento metodológico, a pesquisadora explicou aos coordenadores do PIBID que proporia reflexões a respeito da docência utilizando para isso gêneros multimodais, ressaltando, nesse sentido, a importância de refletir

---

<sup>18</sup> Supervisor do PIBID é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola e tem como atribuições: (a) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; (b) elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas; (c) controlar a frequência dos bolsistas nas atividades; (d) participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto; (e) criar e manter atualizado um currículo na Plataforma Freire (CAPES, 2014. <Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em: 20/11/16).

sobre questões pertinentes ao desenvolvimento profissional docente, sentidos atribuídos à docência e expectativas profissionais.

A oficina seria oferecida para um grupo de no máximo vinte acadêmicos. E um dos critérios, inicialmente pensado é que a oficina aconteceria somente para o grupo que demonstrasse interesse. Porém, ao apresentar a proposta, as coordenadoras do projeto explicaram a necessidade e importância de que todos os acadêmicos participassem, ampliando, de uma proposta inicial de vinte vagas iniciais, para setenta e três vagas, possibilitando assim a participação de todos os alunos, bem como dos coordenadores das quatro EMEB conveniadas à Universidade.

Firmou-se esse compromisso de que a oficina oferecida contemplaria a participação de todos os acadêmicos e supervisores do PIBID. No entanto, para esta pesquisa interessava-nos somente o grupo de futuros professores.

Ao planejar a oficina, considerou-se que as produções dos gêneros discursivos, que comporiam os autobiograficines, teriam como tema norteador – docência – reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, a Oficina D'Fanzine foi elaborada para atender um grupo inicial de sessenta e um acadêmicos, porém, se inscreveram para participar da oficina cinquenta e três, e dos doze supervisores do PIBID contou-se com a inscrição de dez, totalizando sessenta e três participantes. No entanto, doze acadêmicos não atingiram a quantidade mínima da carga horária obrigatória que a universidade exige para certificação, uma vez que (conforme Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013) deve participar das atividades definidas pelo projeto, ausência essa que fez com que perdessem parte dos diálogos e reflexões, interferindo na construção e finalização do autobiograficine. E dos dez supervisores inscritos, oito conseguiram se ausentar das atividades da escola para estar presente na oficina. Portanto, contou-se com um total de quarenta e nove participantes.

Ao término da oficina, tivemos como produto final um total de quarenta e três fanzines, sendo que desses, quarenta eram de acadêmicos e três de supervisores do PIBID.

Buscando preservar o anonimato dos acadêmicos, optamos por identificá-los seguindo combinação de letras e números, sendo que a primeira letra está

associada ao curso (L) para Letras e (P) para Pedagogia, acompanhado por um número sequencial. Os nomes, portanto são: **L1, L2, P1, P2**, etc.

### **3.6 Narrativas autobiográficas**

Nos últimos anos, cada vez mais as narrativas têm conquistado notoriedade e destaque nas pesquisas educacionais, sendo que as narrativas orientadas pelas histórias biográficas constituem fontes potenciais para a compreensão das trajetórias e aprendizagens da profissão, considerando para isso sua história de vida e profissional.

Nesta investigação, referenciamos principalmente em Goodson (2007), que desenvolve há anos pesquisas com foco nas narrativas, evidenciando que as histórias de vida e o ambiente social são aspectos importantes para a compreensão dos sentidos atribuídos a si mesmo, à profissão professor, bem como compreendem a educação, o ensino e aprendizagens.

O pesquisador argumenta que a voz do professor é componente privilegiado nas pesquisas que buscam compreender o desenvolvimento profissional.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, 'a vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2007, p.71).

O ato de contar histórias sobre nós mesmos faz parte do nosso cotidiano e é fonte para se tentar compreender o percurso formativo dos professores e razões constitutivas para a escolha da profissão.

O diálogo com as obras de Goodson (2008) nos ampara a compreender as memórias contadas no presente pelos acadêmicos de Letras e de Pedagogia da UNEMAT de Sinop - MT. Memórias estas, narradas nos autobiografizines, que podem revelar as reflexões, escolhas, desejos, motivações, percepções, percursos que os levaram a realizar a escolha acadêmica.

Nesta pesquisa, os autobiografizines produzidos pelos acadêmicos desempenham duas funções: primeiro como técnica/método para aproximar das

evidências e histórias (auto) biográficas dos acadêmicos, valorizando “suas vozes” a partir da narrativa dos fatos, acontecimentos e escolhas que perpassam o processo de desenvolvimento profissional docente e, como segunda função, constitui-se fonte potencial para analisar se, na produção de textos multimodais, o acadêmico demonstra autoria e interação na produção de textos. Para Souza (2006), as narrativas assumem e desempenham dupla função:

[...] primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida do(a) professor(a) em processo de formação inicial/continuada, e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2006, p.583).

Nesse contexto, é que se realizou a “Oficina D’Fanzine” com os acadêmicos, bolsistas do PIBID da UNEMAT – *Campus* de Sinop que produziram os autobiograficzines, nos quais as suas escolhas, seus desejos, marcas e expectativas em relação à profissão. Nessas narrativas, tem-se a possibilidade de observar três características comuns compartilhadas nas histórias, sendo elas: i- temporalidade – sequência de eventos; ii- significado – pessoal e significados sendo exteriorizados através da narração de experiências vividas; iii- encontro social – moldadas pela relação entre o contador e o ouvinte (GOODSON; GIL, 2011, p.4). Portanto, isso nos leva a refletir nas narrativas como indissociáveis da história de vida. Nessa medida, os sentidos que acadêmicos atribuem ao processo formativo vincula-se ao conjunto de experiências vividas ao longo da vida.

### **3.7 Metodologia das oficinas**

#### **3.7.1 As oficinas**

Os encontros foram realizados no mês de fevereiro de 2015, pois existia um cronograma pré-definido de ações, datas e prazos a serem cumpridos no Subprojeto. A carga horária total da oficina foi de quarenta horas.

Todos os encontros foram gravados, realizou-se também registro fotográfico e anotações de campo da pesquisadora. Além disso, todos os cartazes e os quarenta

autobiograficizines produzidos pelos acadêmicos são considerados dados para esta pesquisa, instrumentos que serão discutidos adiante.

Os supervisores do PIBID forneceram todo o apoio para a realização da pesquisa, organizando um espaço adequado para a realização da oficina – Casa Brasil<sup>19</sup> - fazendo-se presentes em todos os períodos, desde a abertura até o encerramento. Cabe aqui, novamente, considerar que os fanzines produzidos pelos supervisores do PIBID não comporão dados de pesquisa.

O desenvolvimento dos encontros ocorreu, principalmente, através da leitura de imagens em revistas, sendo atribuídos a essas imagens novos sentidos. Sentidos estes ressignificados mediante as histórias de vida dos acadêmicos, únicas e pessoais, sendo narradas através dos fanzines que produziram, como já mencionamos, para este trabalho, cunhamos o termo autobiograficizines, nosso gênero de estudo e pesquisa, que trouxeram repertórios desde a época de infância, trazendo à tona fatos e situações relevantes.

### **3.7.2 O planejamento das atividades**

Nosso planejamento foi preparado a partir do objetivo principal que determina a característica da oficina, a reflexão. Inicialmente, tínhamos um cronograma de atividades, mas os planejamentos foram revistos dia a dia, após realização de cada encontro, considerando-se, para isso, as reflexões do grupo.

Ao planejar todo o percurso da oficina, tínhamos o anseio de promover momentos de reflexão, por isso apoiamos-nos em referências que propusessem o percurso de reflexão crítica sobre a docência. Além disso, nossos momentos eram repletos de considerações sobre a escolha profissional e identidade docente.

Todo o material utilizado foi disponibilizado no formato impresso e também digitalizado.

---

<sup>19</sup> O projeto Casa Brasil, idealizado pela Unemat, tem como objetivo criar um equipamento público com diversos módulos em que se realizam atividades dos temas “Inclusão digital e Sociedade da Informação”. Nesse espaço, as pessoas podem fazer uso intensivo das tecnologias da informação e da comunicação. Isso irá capacitar os segmentos excluídos da população para a inserção crítica na Sociedade do Conhecimento, buscando superar e romper a cadeia de reprodução da pobreza. As atividades desenvolvidas no espaço são gratuitas aos participantes. A Casa Brasil abriga um telecentro com 20 computadores que funcionam através de software livre, além de um auditório com 50 lugares e laboratório multimídia, biblioteca e oficina de rádio. As atividades desenvolvidas na Casa são programadas e definidas por um conselho gestor que tem ampla participação de segmentos da comunidade como associação de moradores, ONG's e entidades dos movimentos sociais (SERPRO, 2006).

A oficina foi dividida em dois momentos. O primeiro com três encontros (dias) de oito horas (quatro horas no período matutino e quatro horas no vespertino), dias estes que antecederam o feriado de carnaval. O segundo momento contemplou dois encontros (dias) de oito horas, quatro horas no período matutino e quatro horas no vespertino), dias após o feriado de carnaval. Fator que acabou favorecendo a oficina, uma vez que esse intervalo entre os momentos contribuiu para que os acadêmicos pudessem refletir um pouco mais sobre as questões referentes à escolha da docência como possível profissão, visto que nos primeiros dias de oficina enfatizamos as questões pertinentes à docência.

A seguir, na *tabela 1*, apresentamos o planejamento das atividades, inicialmente construídas e que seriam realizadas durante a oficina.

Tabela 1 - Planejamento das atividades inicialmente previstas

<b>Data</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
11/02/2015  8h  <b>Encontro 1</b>	Sentidos atribuídos à docência	<b>Atividade 01:</b> Dinâmica de apresentação (escolha de palavras relacionadas à docência); <b>Atividade 02:</b> Apresentação do projeto de pesquisa e da oficina; <b>Atividade 03:</b> Conversa sobre a escolha da docência como profissão e sentidos atribuídos a ela; <b>Atividade 04:</b> Criação de painel com recortes sobre profissão professor (em grupo); <b>Atividade 05:</b> Socialização.
12/02/2015  8h  <b>Encontro 2</b>	Fanzine Gêneros discursivos	<b>Atividade 06:</b> A construção do Eu em imagens; <b>Atividade 07:</b> Conhecendo o fanzine e seu contexto de produção; <b>Atividade 08:</b> Apresentação dos gêneros possíveis de serem utilizados no fanzine: (Poesia; HQ/Tirinha; Entrevista; Narrativa de vida; Desenho...).
13/02/2015 19 e 20/02/2015  24h  <b>Encontro 3 a 5</b>	Produção dos autobiograficzines	<b>Atividade 09:</b> É importante que nos autobiograficzines cada acadêmico utilize vários gêneros discursivos para contar sua história de vida (apresentação; quem sou, etc.), deixando a criatividade vir à tona. Importante também fazer referências sobre sua trajetória pessoal e profissional; sobre os professores que marcaram sua vida de estudante; relatar as razões que o levaram a cursar Letras ou Pedagogia e/ou escolha da docência como (possível) profissão. Pode-se ainda escrever e/ou criar alguma representação visual de como percebe o aluno e a escola nos dias atuais; lembrar alguns momentos marcantes da academia; bem como o espera da docência enquanto profissão. Ao final, e não menos importante, criar a capa e pensar um nome para o seu fanzine. <b>Atividade 10:</b> Socialização dos autobiograficzines; <b>Atividade 11:</b> Roda de conversa sobre a oficina; Encerramento.

No entanto, ainda durante a realização do primeiro dia de encontro sentimos a necessidade de replanejar as atividades, conforme apresentado na **Tabela 2**. Estas, portanto, foram as atividades realizadas após as alterações.

Tabela 2 – Replanejamento das atividades

<b>Data</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Materiais</b>
11/02/15  8h  <b>Encontro 1</b>	Sentidos atribuídos à docência	Apresentar a oficina;  Identificar quais são os sentidos atribuídos à docência;  Perceber quais sentidos são narrados sobre a escolha da docência como profissão.  Desvelar quais as contribuições do PIBID em sua formação acadêmica.	Apresentação do projeto de pesquisa e da oficina;  <b>Atividade 01</b> - Dinâmica de apresentação individual (escolha de palavras relacionadas à docência) e contribuições e importância do PIBID em sua formação acadêmica;  <b>Atividade 02</b> - Conversa sobre a escolha da docência como profissão e sentidos atribuídos a ela;  <b>Atividade 03</b> - Criação de painel com recortes sobre profissão professor (em grupo).	Exposição oral e visual dos alunos e discussão sobre docência.	Revistas, jornais, cola, tesoura e canetinhas.
12/02/15  8h  <b>Encontro 2</b>	Fanzine	Construir-se através de imagens;  Conhecer o fanzine;  Relembrar os gêneros discursivos.	<b>Atividade 04</b> - A construção do Eu em imagens;  Conhecendo o gênero multimodal fanzine e seu contexto de produção;  Apresentação dos Gêneros	Exposição oral e visual dos alunos e discussão.	Revistas, jornais, cola, tesoura, canetinhas e colo set.

			possíveis de serem utilizados no fanzine: Poesia; HQ/Tirinha; Entrevista; Narrativa de vida; Desenho.		
13/02/15 e 19/02/15  8h <b>Encontro 3 e 4</b>	Fanzine	<p>Criar o fanzine individual;</p> <p>Refletir sobre história de vida pessoal e profissional;</p> <p>Desvelar quais as razões que os motivou escolher cursar uma licenciatura;</p> <p>Docência será sua (possível) profissão?</p>	<p><b>Atividade 05</b> - Produzir o fanzine a partir de suas vivências;</p> <p><b>Atividade 06</b> - Criar a capa do fanzine e nomeá-lo.</p>	Produção dos fanzine.	Revistas, jornais, cola, tesoura, canetinhas e color set.
20/02/15  8h <b>Encontro 5</b>	Encerramento	<p>Socializar as percepções a respeito do gênero;</p> <p>Refletir sobre a oficina.</p>	<p><b>Atividade 07</b> - Socialização dos autobiograficines;</p> <p><b>Atividade 08</b> - Roda de conversa sobre a oficina;</p> <p>Encerramento.</p>	Socialização e discussão.	autobiograficines produzidos.

### **3.7.3 Os materiais utilizados na oficina**

Nesta oficina, propusemos pensar a retomada de instrumentos propícios a despertar a criatividade (cola, tesoura, lápis colorido, giz de cera, tinta guache, canetinha, etc.) aos acadêmicos, concebendo não somente o texto escrito como elemento central de formação do conhecimento, mas também a linguagem e o texto visual. Utilizamos ainda revistas de diversos gêneros, possibilitando imagens variadas.

Os *slides* elaborados constituíram-se suportes para ilustrarmos as considerações teóricas trazidas para o espaço de interação para que os acadêmicos pudessem acompanhar os apontamentos teóricos, dessa forma foram recursos plausíveis para esse momento de construção de sentido em conjunto. Os planejamentos foram realizados a partir do arcabouço teórico que compõe essa pesquisa.

### **3.8 Metodologia de coleta dos dados**

Os instrumentos da coleta de dados desta pesquisa são gravações das conversas/reflexões realizadas durante a oficina, registro fotográfico, anotações de campo da pesquisadora, cartazes e os autobiograficines produzidos pelos acadêmicos, nestes, as narrativas multimodais sobre a docência são o principal foco de análise. Toda a forma de evidenciar o discurso dos futuros professores será considerada para a análise, de forma a possibilitar uma triangulação dos dados.

A coleta de dados iniciou-se com um momento de dinâmica de apresentação inicial, onde escolheram palavras relacionadas à docência. O objetivo dessa dinâmica foi perceber qual sentido atribuíam à docência e as motivações para a escolha da profissão, percebendo nesse contexto as concepções sobre docência. Neste momento, já houve a primeira alteração do planejamento inicial, pois o primeiro acadêmico a se apresentar enfatizou a contribuição e importância do PIBID na sua formação acadêmica. Notou-se a necessidade de que falassem sobre o Programa de Iniciação à Docência, portanto foi solicitado que, durante a apresentação, pontuassem questões pertinentes ao PIBID. Na sequência dessa atividade, demos continuidade ao planejamento iniciando uma conversa sobre a

escolha da docência como profissão e sentidos atribuídos a ela. Nessa atividade, a proposta era que se sentissem livres para dar a sua contribuição à conversa.

Com a terceira atividade proposta, em que os participantes criaram um painel com recortes sobre a profissão de professor, adotamos a dinâmica de grupo, buscando a interação e reflexão em conjunto. Nessa atividade, eles criaram cartazes, demonstrando, através de imagens e palavras, os sentidos atribuídos à docência. Após realização da atividade, cada grupo apresentou a sua produção.

Na quarta atividade proposta, os acadêmicos, individualmente se reconstruíram através de imagens utilizando para isso recortes de revistas, cola, tesoura e papel sulfite. Nessa atividade eles estavam impedidos de utilizar qualquer palavra para se descrever. Propusemos, intencionalmente, essa atividade individual, pois desejávamos que a partir desse ponto os acadêmicos começassem a refletir sobre sua história de vida e suas escolhas.

Na quinta atividade, os acadêmicos se organizaram em grupo para dar início à produção individual do autobiograficzine. O direcionamento para se organizarem em grupo foi por duas razões: 1 – compartilhar os materiais disponibilizados; e 2 – proporcionar interação entre os participantes. Objetivamos com essa atividade, possibilitar a cada um criar o autobiograficzine à medida que fossem refletindo sobre sua história de vida pessoal e profissional.

Na sexta atividade, foi proposta a criação a capa do autobiograficzine e a definição do nome da sua “revista”. Com essa atividade, a intenção foi que eles se posicionassem criativamente e imprimissem autoria na capa. Ela teria que falar por si.

Na penúltima atividade, realizamos a socialização das produções. Dessa forma, todos puderam conferir a produção dos colegas e socializar as percepções a respeito do gênero.

### **3.8.1 Instrumentos de coleta dos dados**

Como já foi apresentado, os instrumentos para coleta de dados foram gravações, registros fotográficos, anotações de campo da pesquisadora, relatório de geração de pagamento de bolsas 06/2015 (CAPES) e fichas de inscrição descritivas dos sujeitos, além dos autobiograficzines produzidos pelos bolsistas.

### 3.9 Análise dos dados

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise dos dados como “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua compreensão desses mesmos materiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Assim, é o momento que permite ao pesquisador apresentar ao leitor o que encontrou na sua pesquisa. Para Lüdke e André (1986), a análise de dados implica dois momentos: (i) a organização de todo o material, dividindo-o em partes; (ii) a procura de relações entre essas categorias.

Portanto, se o pesquisador não fizer uma análise constante dos dados que for recolhendo, deixando-a para o fim, corre o risco de terminar com um conjunto de dados que não permitem responder ao problema. Para evitar que esbarre nesse erro, Bogdan e Biklen (1994) recomendam seguir alguns procedimentos: *delimitação progressiva do foco de estudo; formulação de questões analíticas; planificação das sessões de trabalho à luz do que foi detectado em observações anteriores; aprofundamento da revisão da literatura; verificação de ideias junto dos sujeitos; e uso extensivo de comentários e observações ao longo da coleta.*

As autoras Lüdke e André (1986), definem três processos importantes à respeito: (i) a análise durante a recolha de dados; (ii) a criação de categorias; (iii) a construção da teoria. A fase mais formal da análise tem lugar, para estas autoras, quando a recolha de dados está quase terminada, constituindo o primeiro passo a construção de categorias descritivas, apoiada na base teórica e ajustada aos dados que vão sendo colhidos. Afirma que:

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados (...) A categorização só por si não esgota a análise. É preciso que o investigador vá além (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Assim, o pesquisador terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

### 3.9.1 Metodologia da análise dos dados: Análise Dialógica do Discurso (ADD)

Para a análise dos dados, observamos e descrevemos os nossos sujeitos, e os apresentaremos no capítulo seguinte.

Para a análise dos discursos presentes nos autobiográficos, recorreremos as considerações da pesquisadora Brait (2006) após estudo sobre linguagem abordado por Bakhtin e o Círculo e suas considerações acerca da metodologia das ciências humanas.

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso, no sentido em que usamos a expressão para fazer referência, por exemplo, à Análise de Discurso Francesa. Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” ainda que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso (...) (BRAIT, 2006, p. 9-10).

Logo, a autora enfatiza que Bakhtin e o Círculo não tiveram o objetivo de formalizar uma teoria que abordasse os conceitos específicos de análise de discurso *como um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectivas teórico-analítica fechada* (BRAIT, 2006, p. 10).

(...) a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10).

Nesse sentido, o discurso é estruturado linguisticamente e, ao mesmo tempo, só faz e constrói sentido(s) em movimento, no jogo enunciativo, linguístico e translinguístico, onde o conhecimento é concebido de forma viva, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.

Brait (2006) contextualiza a relação entre sujeito, história, língua e linguagem, na qual a linguagem seria o “espaço” profícuo para a produção de conhecimento. A pesquisadora aponta que Bakhtin (1981) elabora a primeira abordagem sobre “análise/teoria dialógica do discurso” para substituir o termo “discurso” que é semanticamente imbricado de diversos significados e faz referência às relações dialógicas as quais são vinculadas ao extraverbal das situações em que são realizados os episódios dos discursos. Dessa forma, a autora utiliza o termo Análise Dialógica do Discurso apresentando apontamentos sobre o trabalho metodológico, analítico e interpretativo dos eventos discursivos.

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p.13).

Portanto, para compreendermos a concepção teórica e analítica sugerida pelos trabalhos do Círculo, devemos considerar ainda o sujeito que é, sempre, composto a partir e por meio do “outro”. Logo, o “outro” é condição *sine qua non* para a existência do “eu”.

Segundo essa perspectiva, o pesquisador não pode utilizar “camisas de força” (BRAIT, 2006), ou seja, não deve aplicar concepções teóricas aos dados coletados. Um importante aspecto a se destacar nessa perspectiva é que não se devem aplicar conceitos para compreender um discurso, porém permitir que os discursos manifestem os possíveis sentidos. Por conseguinte, não existem categorias apriorísticas.

Assim, analisaremos os enunciados coletados na oficina realizada com acadêmicos, em que abordam sobre as razões que os levaram à escolha da docência como possível profissão e as reflexões acerca dos sentidos atribuídos à docência. Investigaremos o campo semântico dos enunciados, considerando as

possíveis interações realizadas com os sujeitos em seu contexto sócio histórico e cultural e as relações extraverbais.

Dessa maneira, a ordem metodológica acima especificada é o trilho percorrido pelos pesquisadores bakhtinianos em suas análises.

### **3.9.2 Procedimentos analíticos**

As transcrições das gravações realizadas durante a oficina foram feitas em folhas A4, nas quais foi deixada uma margem de 5 cm, do lado direito, para anotações posteriores. Achou-se pertinente, durante a transcrição, ir registrando nesse espaço, algumas reflexões de acordo com aspectos que tinham sido identificados previamente.

Este procedimento mostrou-se frutífero, pois a análise a partir do registro sonoro e do registro escrito foi permitindo perceber melhor o sentido que os sujeitos participantes da pesquisa davam as propostas.

As conversas informais, nos percursos entre a sala e o estacionamento, nos momentos que antecederam e sucederam a oficina, foram registradas por escrito, tendo-se mostrado de grande utilidade para a investigação.

As fotografias foram dispostas de duas em duas, em folha A4 e impressas com espaço de 4 cm, do lado direito, para anotações das observações.

As fichas de inscrição descritivas dos sujeitos e o relatório de geração de pagamento de bolsas 06/2015 (CAPES), foram analisados, tabulados e organizados em gráficos para posterior análise.

Todos os autobiográficos foram recolhidos pela pesquisadora ao final da oficina, digitalizados e devolvidos à coordenadora do subprojeto no semestre seguinte a realização da oficina.

Depois dos dados recolhidos, foi feita uma primeira leitura geral, à qual se seguiram outras mais circunstanciadas, de acordo com as categorias de análise definidas. Todos os dados coletados através dos instrumentos descritos foram analisados recorrendo ao que Bogdan e Biklen (1994) chamam de "auxiliares visuais", como circundar palavras-chave, sublinhar termos que os acadêmicos utilizavam com mais frequência, criar tabelas para melhor apresentar as categorias.

Para a análise dos dados foram definidas categorias que tiveram o embrião gestado no problema e na revisão teórica, mas que ganharam corpo com o início da recolha de dados. As categorias de análise têm como finalidade:

- Descrever e analisar as concepções dos acadêmicos relativas à profissão de professor;
- Compreender quais os discursos os acadêmicos revelam sobre escolha pela licenciatura.

Pertinente destacar que alguns autobiográficos não foram concluídos, porém abriremos no capítulo 4 um item para refletir sobre essa 'inconclusão'. Os resultados encontrados compõem o capítulo 4 desta pesquisa.

Devido à grande quantidade de páginas que compõem os autobiográficos, sua inserção completa no formato impresso seria inviável, assim, optamos por reuni-los em mídia digital (Dvd), que se encontra em anexo a este trabalho.

## CAPÍTULO 4 - OS SUJEITOS E OS ENCONTROS

Neste capítulo, objetivamos apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa realizada com os acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, participantes do subprojeto interdisciplinar: *Formação para a Diversidade*, da UNEMAT campus Sinop.

Para isso, o presente capítulo, está organizado em duas seções centrais: na primeira parte, apresentamos a descrição dos sujeitos a fim de caracterizar os acadêmicos bolsistas e supervisores<sup>20</sup> do PIBID que se inscreveram e que participaram da oficina.

Na segunda parte, realizamos a análise dos dados qualitativos obtidos através dos autobiograficizines, das gravações, fotografias e anotações de campo da pesquisadora, apresentados por meio de episódios. Dessa forma, iniciamos este capítulo com a interpretação dos dados quantitativos referentes aos acadêmicos.

### 4.1 Nossos sujeitos

Quantificamos e expomos a seguir, os inscritos e participantes da oficina.

Tabela 3 - Participantes da oficina

Participantes	Participantes do subprojeto PIBID	Inscritos na Oficina D'Fanzine	Participantes da Oficina D'Fanzine	autobiograficizine entregue ao final da Oficina
Acadêmicos	61	53	41	40
Supervisores do PIBID	12	10	8	03
Total	73	63	49	43

<sup>20</sup> Supervisor do PIBID (SUP) é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola e tem como atribuições: (a) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; (b) elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas; (c) controlar a frequência dos bolsistas nas atividades; (d) participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto; (e) criar e manter atualizado um currículo na Plataforma Freire (CAPES, 2014. <Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/professores-de-escolas-publicas>>. Acesso em: 20 de nov. 2016).

Analisando a tabela 3, é possível verificar que inicialmente a oficina contemplaria um grupo de sessenta e um acadêmicos<sup>21</sup>, quantidade total de participantes do subprojeto: *Formação para a Diversidade*, porém se inscreveram para participar da oficina cinquenta e três acadêmicos e dos doze supervisores do PIBID, contou-se com a inscrição de dez, totalizando sessenta e três participantes<sup>22</sup>.

No entanto, doze acadêmicos não atingiram a quantidade mínima da carga horária que o programa requer, uma vez que o acadêmico (conforme Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013) deve participar das atividades definidas pelo projeto, tal ausência fez com que perdessem parte dos diálogos e reflexões, o que interferiu na construção e finalização do autobiograficizine<sup>23</sup>.

Dentre os dez supervisores do PIBID inscritos, oito conseguiram se ausentar das atividades da escola para participar da oficina. Portanto, contou-se com um total de quarenta e nove participantes e ao final obtivemos um total de quarenta autobiograficizines.

Dentre os participantes da pesquisa houve o predomínio de mulheres nas duas licenciaturas. É preciso levar em consideração que a pesquisa foi realizada somente com acadêmicos bolsistas do PIBID. Contudo, ainda assim, é possível fazer inferências quanto ao público pesquisado (gráfico 1).

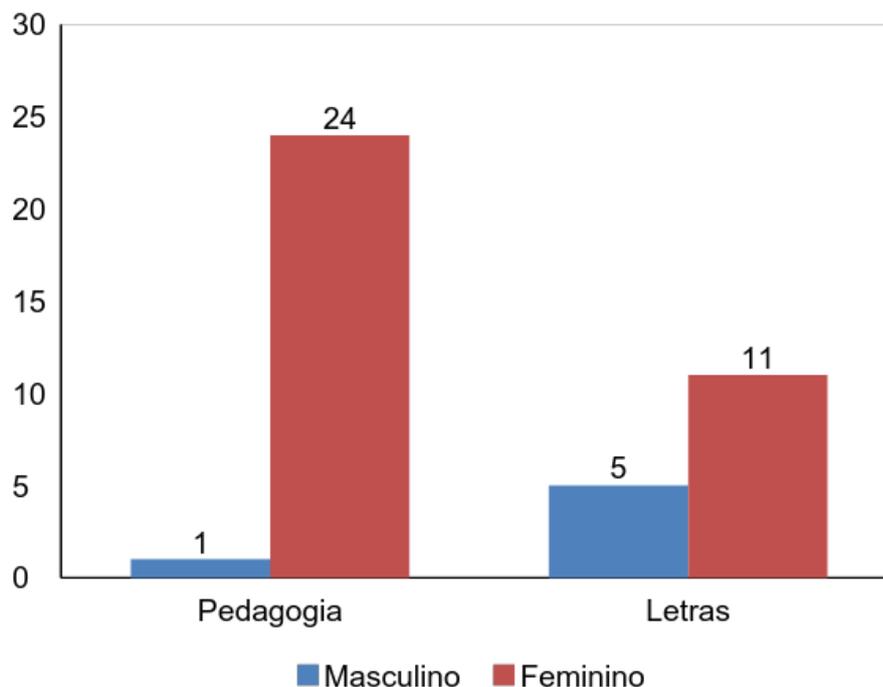
---

<sup>21</sup> Quantidade extraída do **Relatório de geração de pagamento de bolsas 06/2015**, realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2015).

<sup>22</sup> Quantidade verificada na ficha de inscrição. Oito acadêmicos não se inscreveram para participar da oficina, pois alguns não estariam presentes na semana agendada (período anterior e posterior ao Carnaval). Outros estavam se desligando do PIBID por diferentes razões, uma delas por ter começado a trabalhar no período diurno (Anotações de campo da pesquisadora, 2015).

<sup>23</sup> *Biograficizine* é um fanzine que tem por objeto as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, ou seja, são fanzine sobre a trajetória biográfica. Apropriando do termo *biograficizine*, cunhado por Santos Neto é que propomos para esta pesquisa a denominação dos fanzines produzidos pelos acadêmicos como autobiograficizines, pois compreendemos que a medida que os acadêmicos narram suas histórias de vida, nada mais autobiográfico que falar de si, posicionando-se como autor de sua história bem como protagonista da história verbo-visual (SANTOS NETO, 2010, p.29).

Gráfico 1 – Gênero<sup>24</sup> dos acadêmicos bolsistas do PIBID



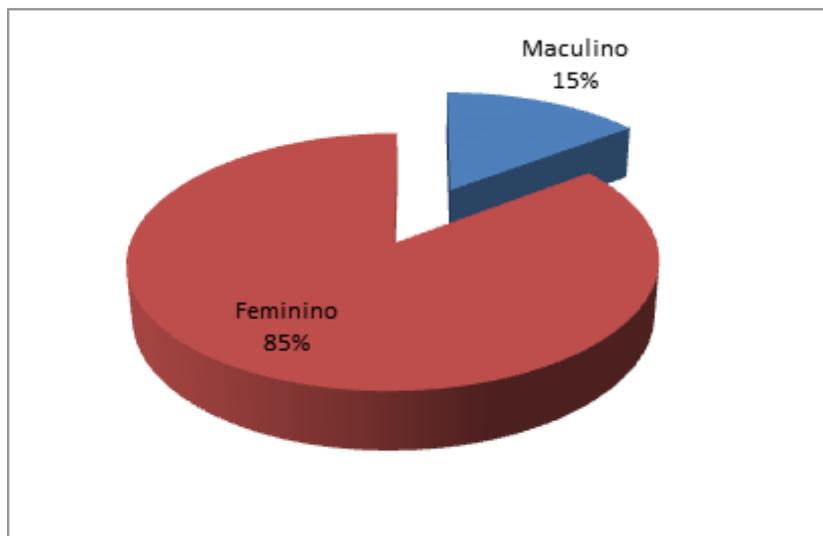
O gráfico 1 apresenta o total de participantes da oficina separados por curso de licenciatura e por gênero, percebemos um índice desproporcional de homens em relação a quantidade de mulheres, sendo 1 homem e 24 mulheres na licenciatura em Pedagogia e na licenciatura em Letras, participaram 5 homens e 11 mulheres. Números esses que revelam uma significativa representação do sexo feminino nas licenciaturas.

Outra leitura possível desses dados é analisá-los sem categorizar por licenciatura, mas olhar para o total de participantes da oficina. A leitura desses dados revela um percentual de 85% do sexo feminino para 15% do sexo masculino (gráfico 2).

---

<sup>24</sup> Refere-se à identidade com a qual uma pessoa se autodetermina na ficha de inscrição para participar da Oficina D'Fanzine.

Gráfico 2 - Gênero dos acadêmicos participantes da oficina



Se cruzarmos os dados apresentados anteriormente, com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, percebemos que o perfil predominantemente feminino na docência vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio. Logo, notou-se através dos resultados expostos que a representação do gênero masculino no curso de Pedagogia é menor que na licenciatura em Letras, confirmando a predominância desse gênero na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras de Louro (1997):

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, à princípio, marcadamente masculino (LOURO, 1997, p. 77).

De acordo com LOURO (1997), a educação era função estritamente masculina, os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos e por homens que estudavam. Mas, após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, a mulher é chamada a assumir o seu “papel social” na educação dos filhos (FREITAS, 2000).

No contexto brasileiro é através do magistério, considerado um trabalho feminino que a mulher brasileira pôde abrir caminho ao exercício profissional.

Nesse sentido, após essa breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, avançaremos na análise, buscando compreender agora o que dizem esses participantes a respeito da docência.

## **4.2 Análise dos dados qualitativos**

Apresentaremos a seguir, episódios que nos permitiram observar a participação, diálogo e reflexões dos acadêmicos, sujeitos da nossa pesquisa. Para isso, os episódios retratam reflexões acerca da “Profissão de professor”, onde buscamos perceber as concepções e escolhas que recaem sobre a docência/profissão de professor. Abordaremos sobre o processo de “Interação” constante entre acadêmicos/acadêmicos e acadêmicos/pesquisadora. Observaremos ainda as “relações dialógicas” presentes nos autobiográficos.

### **Episódio 1**

O encontro do dia 11/02/2015 foi marcado pelo momento de uma dinâmica de apresentação<sup>25</sup>, onde ao final, utilizando-se do indicativo <Docência é...> definiram-na utilizando-se de até três palavras por sujeito. À medida que iam se apresentando, foram construindo um cartaz com os sentidos atribuídos à docência e concomitante à apresentação, a pesquisadora realizou registro em seu caderno de campo.

Essa atividade resultou na coleta de várias palavras que foram categorizadas conforme sua semântica: “Campo atitudinal”, “Campo afetivo” e “Campo cognitivo”. Algumas palavras não se encaixaram em nenhum destes três campos, consideramos adequado propor como categoria “Outros” para abarcar os léxicos não admissíveis nas categorias, sendo elas: (para estes dados, considerem-se “F” como frequência) “polivalente” (F=2 correspondendo a 22% do total de evocações), “movimento” (F=2/22%), “base” (F=2/22%), “diferente” (F=2/22%) e “pesada” (F=1/12%).

---

<sup>25</sup> Conforme foi descrito no capítulo anterior, descartamos as palavras emitidas pelos supervisores e coordenadores, pois interessa-nos compreender as concepções acerca da docência pelo grupo de futuros professores.

Destacamos, a partir das considerações realizadas, que as palavras podem agregar-se de vários modos. Quando são arroladas pelo sentido, definem um campo semântico. Este, não se refere a sinônimos ou antônimos, mas à aproximação de sentido numa dada circunstância.

Essa categorização, nos fez olhar, antes de tudo para todas as palavras enunciadas, na tentativa de desvelar essas enunciações. Destacamos um total de palavras que correspondem a 112 respostas. Constatou-se, ao total, 39 palavras diferentes.

Ao se considerarem as dez palavras evocadas com maior frequência constatam-se as que seguem: “desafio” (F=10); “amor” (F=8); “paciência” (F=7); “determinação” (F=6); “criatividade” (F=6); “gratidão” (F=5); “dedicação” (F=5); “paixão” (F=4). “comprometimento” (F=4) e “aprender” (F=3). A partir destes resultados, foi possível verificar que, em termos de frequência, o campo semântico atitudinal, foi o que apresentou maior variabilidade lexical e entre as palavras com maior frequência na fala dos futuros professores, a que ficou em primeiro, terceiro e quarto lugar pertencem a esse campo semântico. Logo, desafio é a palavra mais evocada pelos acadêmicos no que se refere a sua futura profissão.

Enfatizamos que, conforme o Relatório "*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*" (2009), que apresenta um estudo comparativo das condições de trabalho e do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de 23 países, a conclusão que se chegou ao final da pesquisa foi a de que a formação profissional dos professores é fator decisivo na melhoria das condições de ensino uma vez que nem todos os professores se acham bem sucedidos na forma como respondem aos **desafios educacionais que enfrentam** (OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from OCDE, 2009*).

Ao se somar a frequência das dez palavras mais evocadas, de acordo com o campo semântico, obtivemos os seguintes resultados por domínio: cognitivo com 9 palavras, sendo as mais enunciadas “criatividade e aprender”; afetivo respondendo por 17 palavras, distribuídas com frequência maior entre as palavras “amor, gratidão e paixão”, e atitudinal abrangendo 29 palavras, porém as que se destacaram foram “desafio, paciência, determinação e dedicação”.

Gráfico 3 - Frequência das 10 palavras mais citadas por campo semântico



As informações indicam que o campo semântico com maior variabilidade de palavras evocadas pelos participantes, configurou-se no domínio atitudinal, seguido, em termos de variabilidade no campo do domínio afetivo, e por último registra-se o campo semântico de domínio cognitivo. Percebemos que o campo referente ao domínio atitudinal, foi o que se destacou dentre os demais, indicando que os futuros professores carregam, mesmo que inconscientemente, a concepção de que a profissão de professor está fortemente marcada pelo campo das atitudes.

Nesse sentido, quando pensamos em desenvolvimento profissional, referimo-nos a uma ideia de continuidade, de processo que se prolonga ao longo da carreira e, portanto, não estanque. Processo esse defendido por Passos e Nacarato *et al* (2006, p.197) como *peçoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida (...) voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares*. Assim, entendido com um processo marcado pelo campo da atitude diante da realidade atual da educação brasileira, em que a profissão mostra-se desafiadora, em que os alunos mostram-se indiferentes com o conteúdo ministrado, é preciso, segundo os sujeitos de nossa pesquisa muita *paciência, determinação e dedicação* para se alcançar o sucesso<sup>26</sup> na profissão.

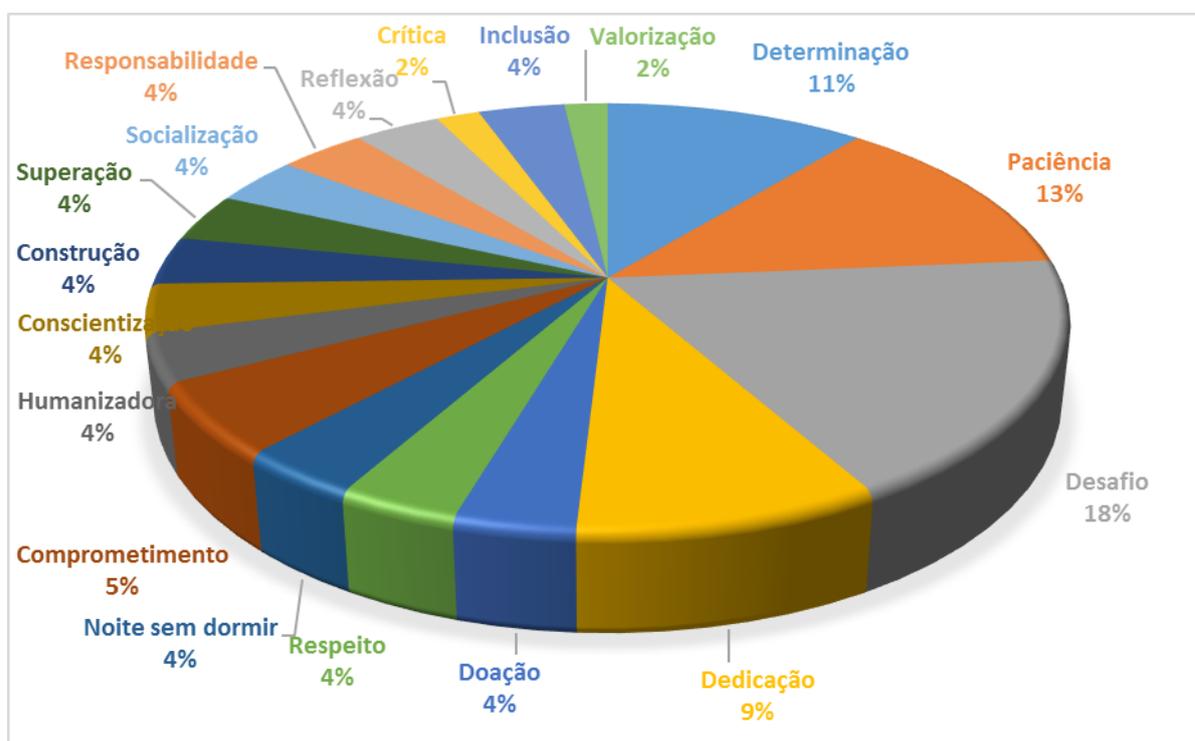
Ponte (1992, p.195-196) evidencia, em seus estudos, que as concepções podem ser vistas como o pano de fundo organizador dos conceitos e apontam para o que pensam acerca da profissão e onde ancoram suas bases para atuação

<sup>26</sup> Entendido como sucesso pessoal e na aprendizagem dos alunos.

profissional. Neste mesmo viés, Thompson (1992) assinala que é importante que os professores desenvolvam elevado grau de consciência das suas concepções sobre o que se passa nas suas aulas, através do desenvolvimento de práticas de reflexão, de forma a avaliarem a repercussão estas possam ter no seu dia-a-dia profissional, refletindo, portanto, sobre o seu desenvolvimento profissional.

Dada essa perspectiva, apresentamos deste ponto em diante, as palavras citadas pelos participantes categorizadas por campo semântico. Situamos no *domínio atitudinal*, as palavras que indicaram disposição de comportamento.

Gráfico 4 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio atitudinal



Nesse domínio semântico, a palavra que se destacou foi ‘desafio’, que relaciona-se ao fato de desafiar, de se sentir desafiado. Relacionando a palavra citada ao contexto educacional nos dias atuais, pressupõe-se conceber que tanto o conhecimento quanto os alunos se transformam em ritmo acelerado, exigindo um esforço redobrado por parte dos docentes (GARCIA, 2009, p.8).

Sendo assim, há a associação imediata entre a realidade e os desafios postos aos futuros professores, contexto que aparece ligado ao desenvolvimento

profissional (do) docente, desde a 'formação' acadêmica, que o prepara para a carreira docente. Podemos inferir que o termo aparece com frequência, nos discursos dos acadêmicos, por se tratar de bolsistas do PIBID, acadêmicos que estão em contato com a escola desde o primeiro semestre da graduação, que têm contato com a realidade do contexto escolar desde o princípio de sua graduação.

Partindo do pressuposto que toda profissão afirma uma identidade, assim a identidade profissional do professor é uma maneira de ser professor. Compreendemos, nesse sentido, que a palavra mais utilizada pelos acadêmicos, desvela, em seus discursos sobre a docência, a tão propalada crise pela qual passa a profissão. Nesse sentido, ao expor crise da identidade profissional do professor, é expor uma crise no modo de se constituir professor.

Entendemos, dessa forma, que as identidades são negociadas, tendo em vista algumas variáveis, como por exemplo a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e através dessa história, pode ser possível perceber pontos decisivos e os focos de interesse durante sua trajetória. Como bem diz Bueno (1998, p. 15) ao *lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação*, dessa forma, restabelecendo suas perspectivas futuras.

Recorremos ao fragmento do autobiografizine de P8 para refletirmos sobre os desafios postos ao cenário educacional.

Figura 7 – Parte do autobiograficizine de P8

E N T R E V I S T A

**-Porque cursar Pedagogia?**  
 É uma profissão que sempre admirei, e tive o maior respeito e admiração, que sempre me perguntaram como eles faziam tudo aquilo em uma sala de aula, pois é uma profissão que causa **desafio**

**-O que é ser professor para você?**  
 Ser professor vai além de ensinar uma matéria para uma criança, ou ensiná-la a ler ou escrever.  
 Ser professor é ser mestre na arte de ensinar, ser sábio, ser paciente, ser carinhoso, ao mesmo tempo ser rígido e intolerante, mas ser pai, mãe, protetor....  
**Ser professor é ir além do limite....**

**Arte está em toda parte. Está na vida!**

**o que você faz de positivo volta para você.**

**professor** X **alunos**

um professor apaixonado  
 outro é sobrecarregado!  
 Ou acha que está muito difícil ser professor hoje em dia...  
 mas trabalha com carinho e amor

**OS alunos**  
 Garotada no mundo da lua  
**OFICINA de IdEIAS**  
 Sustentável  
 qualquer jeito

**Levam a educação**

**Simple assim**  
 É uma troca: o professor percebe o aluno e o aluno percebe o professor e o interesse vai além da cartilha

**Vida. Obra de arte divina. Tudo que se descortina É a arte de viver bem**

**VIAGEM DO CONHECIMENTO**

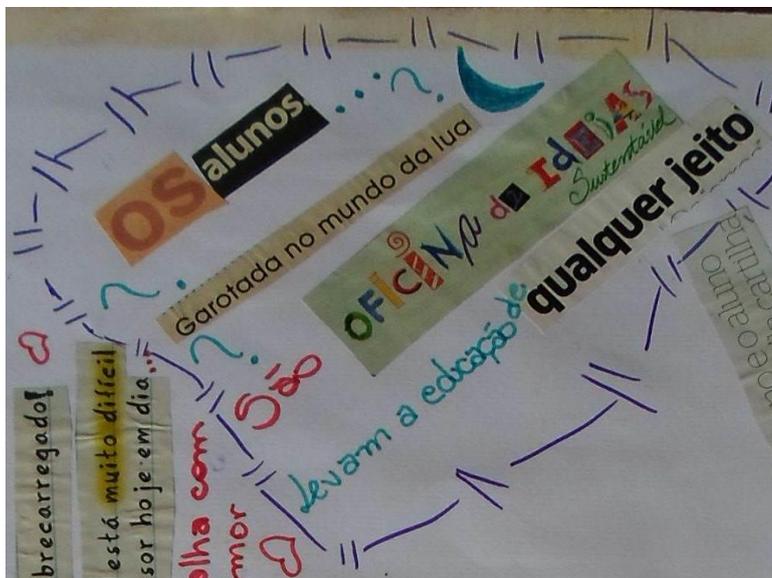
**A DEFAZAGEM ESCOLAR É UMA REALIDADE NA VIDA DOS JOVENS EM CONFLITO COM A LÊA. A ESCOLA É ENCARADA COMO DESMOTIVADORA E SEM NADA A LÊS OFERECER**

P8 utiliza-se do gênero entrevista, para falar sobre as escolhas relacionadas a profissão, bem como expõe suas concepções sobre o que é ser professor e aspectos relacionados. Transcrevemos abaixo a primeira pergunta o texto de P8.

*Porque cursar Pedagogia?  
É uma profissão que sempre admirei, e tive o maior respeito e admito, que sempre me perguntei como eles faziam tudo aquilo em uma sala de aula, pois é uma profissão que causa desafio.*

Percebemos que P8 sente admiração pela profissão, desde a época de aluna da educação básica, e se sentia intrigada na tentativa de entender como os seus professores davam conta de fazer “tudo aquilo em uma sala de aula” de modo que considera até os dias atuais uma profissão desafiadora, conforme exprime ao final da resposta da primeira pergunta.

Figura 8 - Recorte do autobiograficizine de P8



Inferimos que P8 atribui à profissão o sentido de desafio, justificando que nos dias atuais os alunos (garotada) vivem no “mundo da lua”, levando a educação de qualquer jeito. Logo, como futura professora, é esta a ideia pré-concebida acerca dos alunos. Ideia esta que pode ter sido influenciada por discursos de outros

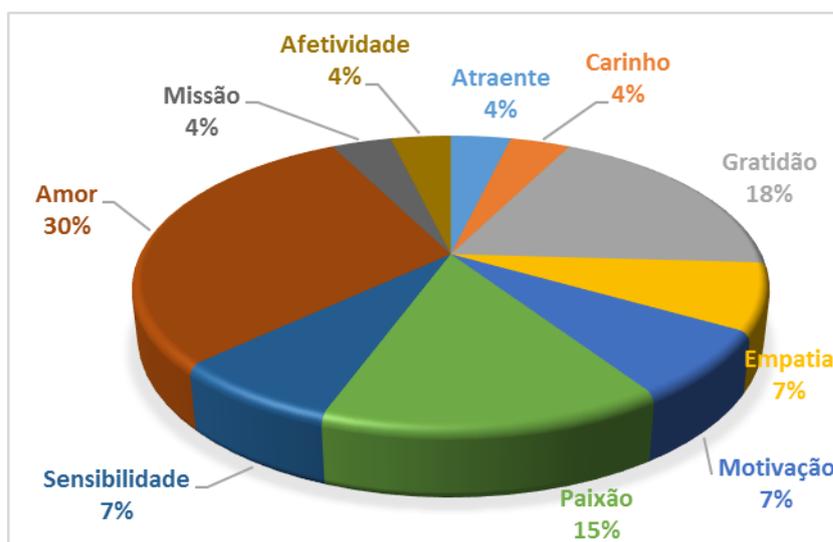
(colegas, nos *media*, etc.), talvez repetida sem reflexão e vivência, pois em sua narrativa não transparece já ter tido experiência como professora.

Nesse sentido, compreendemos que desempenhar a profissão com compromisso e qualidade exige, da parte do professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhes permitam a construção de um ensino de qualidade tornando-se necessário para isso, despir-se de ideias e conceitos pré-concebidos.

Pressupondo que os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira e vida do professor (desenvolvimento profissional), assim vão construindo ao longo do tempo. São assim saberes temporais, em cuja construção intervêm dimensões identitárias, de socialização profissional, fases e mudanças, que se constituem num conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

Dando continuidade à análise, o *campo semântico do domínio afetivo*, relacionamo-lo a processos que envolveram sentimentos e emoções, interesses indicativos de valores, apreciações e formas de ajustamento.

Gráfico 5 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio da afetividade



Na dimensão afetiva, destacamos que ‘*amor*’ foi a palavra mais referenciada nos discursos dos acadêmicos. Ao seu significado, associa-se o sentimento de carinho e demonstração de afeto, que motiva a necessidade de proteção e pode se

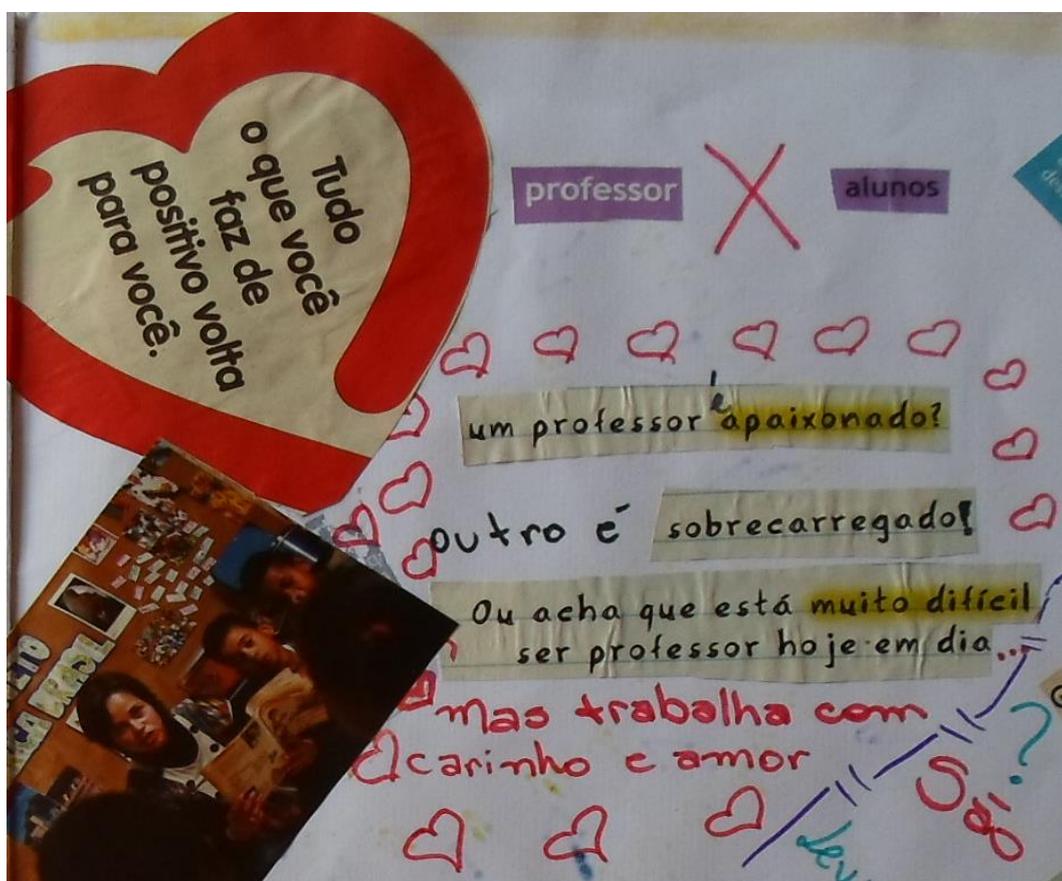
manifestar de diferentes formas. Etimologicamente, o termo “amor” surgiu a partir do latim “*amor*”: sentimento de afeição, paixão e grande desejo.

Buscando desvelar os sentidos atribuídos ao termo, percebemos que na fala dos acadêmicos ao ‘grande desejo’, ‘paixão’ em ensinar, que está implícito/explicito o amor à docência, pressupondo que ao exercício da profissão se faz presente a princípio, o próprio amor, desprendimento, doçura, firmeza, paciência e decisão, além do domínio dos conteúdos disciplinares e metodológicos. Daí a manifestação da necessidade da motivação, do encantamento, que deve vir de dentro do próprio aluno.

Compreendemos que, para esse grupo de acadêmicos, não é possível falar em acesso ou produção do conhecimento sem o amor, sem o desejo que, arrebatado pela carência, é levado a buscar a sua satisfação.

Retomamos o autobiografizine de P8 para dar continuidade a nossa reflexão acerca do amor relacionado à docência.

Figura 9 – Recorte do autobiografizine de P8



P8 narra, no fragmento acima, algumas inquietações atribuídas a profissão:

*um professor é apaixonado?  
outro é sobrecarregado!  
ou acha que está muito difícil  
ser professor hoje em dia...  
mas trabalha com carinho e amor.*

Utiliza-se de texto verbal rodeado por corações vermelhos, e na última frase ‘mas trabalha com carinho e amor’ passa a ideia de missão atribuída a profissão. Sentido este, enfatizado na resposta da segunda pergunta de sua entrevista (figura 7).

*O que é ser professor para você?  
Ser professor é ir além de ensinar uma matéria  
para uma criança ou ensiná-la a ler ou escrever.  
Ser professor é ser mestre na arte de ensinar ser  
sábio, ser paciente, ser carinhoso, ao mesmo tempo, ser  
rígido e intolerante, mas ser pai, mãe, protetor...  
Ser professor é ir além do limite....*

Logo, para P8, à docência está vinculada a questão fraternal e de proteção. Cabe um destaque que utiliza a palavra “intolerante”, porém entendemos que quis dizer “tolerante”, dado o sentido da resposta. Sua concepção acerca da profissão está ancorada na base afetiva.

Maturana (1998) considera que o amor é a emoção primordial da vida que funda o social, visto que estabelece a aceitação do outro, o seu reconhecimento como existência legítima. Assim, como aproximação, aceitação mútua, o amor instaura a convivência que se realiza pelo conversar.

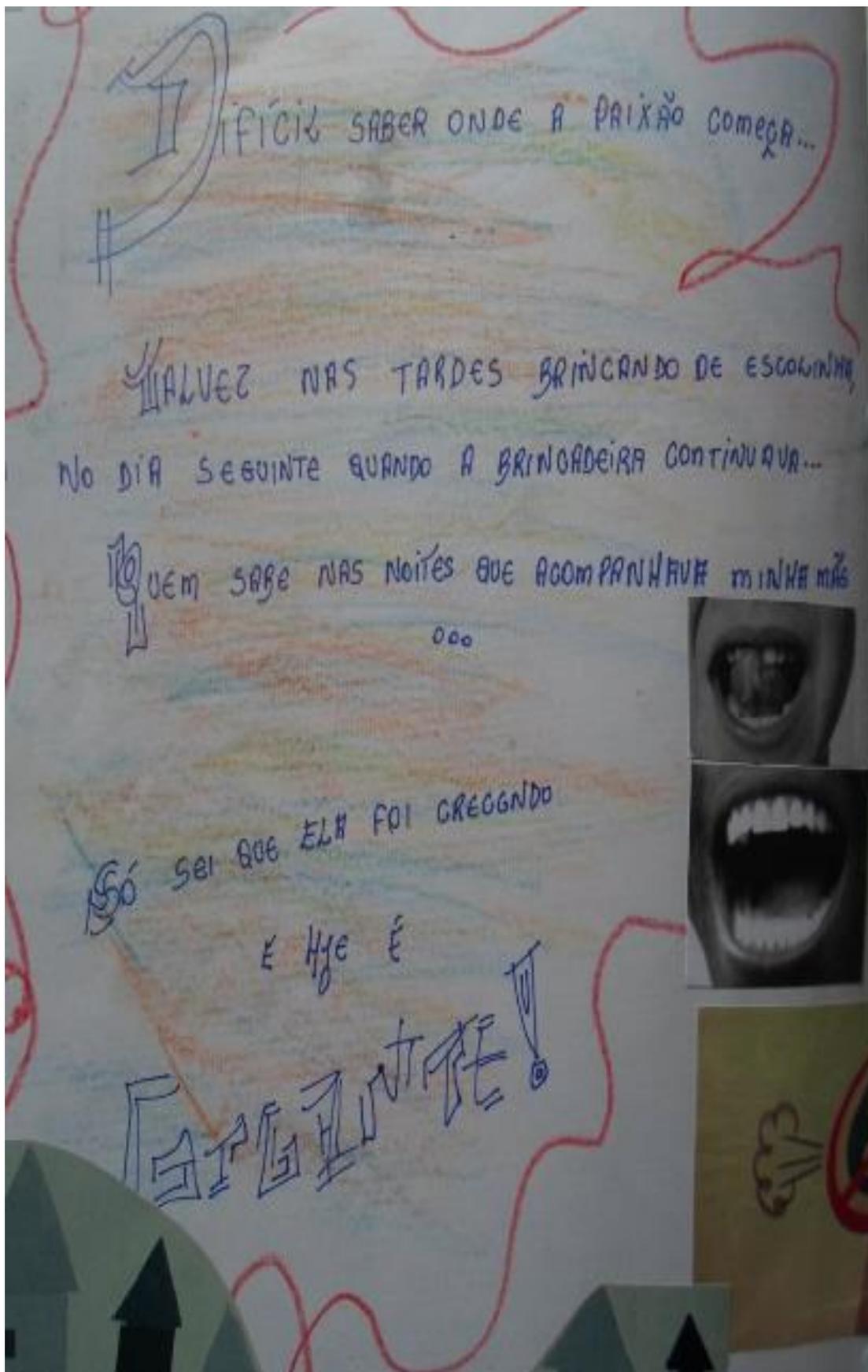
Dessa forma, Maturana (1998, p.98) declara que é a existência humana na linguagem que configura os diversos domínios de realidade; logo, a realidade é uma proposição explicativa da experiência humana. Para ele, conhecer é, uma construção da linguagem. Entende que, como fenômeno social, a educação tem seu fundamento no amor e seu centro é o conviver, portanto a educação preservaria, deste modo, o traço biológico amoroso do ser humano.

Porém, para Larrosa (2001, p. 7-9), que adota uma perspectiva diferente dos argumentos expostos anteriormente, sugere pensar a educação como experiência de sentido: No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem-sentido do que nos acontece.

Portanto, se a educação é entendida como uma experiência de sentido, o saber educacional também se vincula, segundo o autor, ao exercício de atribuição do sentido e compartilha outras características com o saber da experiência em geral: é finito, estreitamente articulado à existência de um indivíduo ou uma comunidade em particular - Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2001, p.9). Sendo assim, duas pessoas ao vivenciarem um mesmo acontecimento e podem não ter a mesma experiência, pois o sentido ao que lhes sucedeu pode ser diverso.

Buscamos o autobiográfico da acadêmica P2 (figura 10), que apresenta narrativa multimodal referente ao desejo pela profissão para refletirmos sobre o sentido da palavra “amor” relacionada à docência.

Figura 10 – Parte do autobiograficizine P2



Transcrevemos o discurso de P2, que diz:

*Difícil saber onde a paixão começa...  
Talvez nas tardes brincando de escolinha,  
No dia seguinte quando a brincadeira continuava...  
Quem sabe nas noites que acompanhava minha mãe...  
Só sei que ela foi chegando  
E 'hje' é  
GIGANTE!<sup>27</sup>*

P2 exprime em sua narrativa o 'amor' à docência, buscando suas memórias do passado, sua história de vida, relacionando-a às brincadeiras de infância que continuavam no dia seguinte. É possível notar, que a brincadeira não era uma diversão qualquer, ela continuava, persistia no dia seguinte. Ou seja, manifesta ali um desejo de exercer a profissão desde a sua infância. Talvez por se espelhar em professores, ou possível atribuir ainda esse desejo e encantamento pela profissão à sua mãe, pois quando menciona que acompanhava-a nas noites em que ia dar aula<sup>28</sup>, é possível interpretar que ela gostava de acompanhá-la.

Nesse sentido, a identidade profissional vai se constituindo tendo em vista algumas variáveis, como exemplo a história familiar e pessoal.

Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (BUENO, 1998, p. 15).

Percebemos a partir de Bueno (1998) que esses fatores pertencentes a história do sujeito, constituem sua identidade. Então, influências tanto familiares quanto pessoais podem interferir na escolha da profissão.

P2 ainda revela sua vontade de ser professora quando utiliza a expressão 'GIGANTE!', com todas as letras em caixa alta, seguidas de ponto de exclamação. Assim como o ponto de exclamação, reticências são sinais gráficos subjetivos de

---

<sup>27</sup> A fonte "ABC Cursive" foi utilizada para transcrever os discursos dos acadêmicos impressos nos fanzines.

<sup>28</sup> Apesar de não aparecer nesse trecho, em outras partes do seu autobiográfico, P2 relata que é filha de professora.

grande poder de sugestão e ricos em matizes melódicos, a entoação que denota a linguagem afetiva e poética. Percebemos o uso recorrente desse sinal gráfico nessa composição criada pela acadêmica.

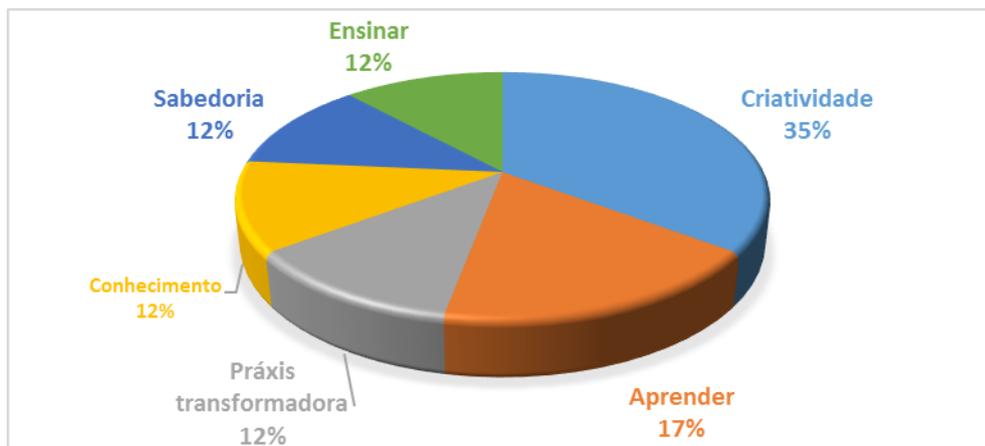
Passemos a observar as imagens presentes no fragmento do autobiograficnize de P2. Possível notar a escolha de duas ilustrações de bocas. Uma entreaberta, com movimento de língua, sugerindo o movimento de fala e outra de alguém que está gritando. Enfatizamos que as imagens reafirmam a escolha da acadêmica pela docência, uma vez que ela sabe que, profissionalmente, quer seguir a carreira docente.

Nesse mesmo sentido, percebemos que se cerca por um 'caminho', uma linha vermelha contornando a página, de certa forma ligando as imagens, deixando implícita a interpretação de que tem consciência de sua escolha profissional. Compreendemos, ainda, que a opção pelo uso das cores, compondo harmonicamente a página, dialoga com o texto verbal reafirmando-o, não perdendo de vista que *quando se escolhe uma cor para elaborar uma produção, não pode-se perder de vista que o seu uso causa um estímulo imediato, e que essa cor escolhida provoca diversas reações em seu observador, positivas ou negativas.*

Logo, a subjetividade do autor, com sua sensibilidade e memória cromática condiciona a harmonia obtida entre as cores de sua produção. Da mesma forma como condicionam a interpretação do leitor. Na produção, percebemos que a utilização de cores vermelho na linha (contorno) pode estar associada a paixão (pela profissão), azul no texto verbal, atribuindo sentido de serenidade e tranquilidade.

O último campo semântico considerado para a análise das palavras compreendidas, *domínio cognitivo* que indica processos mentais, em atividades intelectuais como conhecimento, compreensão e habilidades de pensamento.

Gráfico 6 – Palavras atribuídas a definição da docência pertencentes ao domínio cognitivo



Para esse campo semântico, encontramos um total de seis palavras, destacando-se duas palavras em relação as demais (criatividade e aprendizagem) pelo percentual, ou seja, quantidade de repetições.

Podemos inferir que a palavra “**criatividade**” indica a **capacidade de criar, produzir ou inventar coisas novas**, podendo ser aplicada em qualquer área da vida. Ser criativo é “*think outside the box*” (expressão em inglês que significa pensar fora da caixa), ou seja, pensar de forma diferente, elemento essencial no contexto do trabalho.

Aproximando o termo do contexto educacional, é notório que há várias práticas pedagógicas inibidoras à criatividade frequentes em escolas brasileiras, que privilegiam o ensino voltado a reprodução e memorização do conhecimento; uso de exercícios que admitem apenas uma única resposta correta, fortalecendo-se a dicotomia certo-errado e cultivando-se em demasia o medo do erro e do fracasso; estandardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma, desconsiderando o processo de formação humana; além da centralização do ensino e aprendizagem na figura do professor.

L5 destaca em sua narrativa questões relacionadas ao processo criativo, tanto na escola quanto na universidade.

L5 – Vejo o processo criativo como algo que vamos perdendo o controle, pois, à medida que vamos crescendo, perdemos espaço no meio educacional para trabalhar com a criatividade. Somos obrigados a ler e ler. Sabe, na Universidade, ouvimos dos professores que devemos ter práticas diferentes nas escolas, com os nossos alunos, porque o mundo lá fora chama mais

atenção que o que estamos ensinando. Mas, eles não têm práticas diferenciadas conosco. Repetem o mesmo ensino tradicional [...] entendo que é muito importante o estudo teórico sim, mas queremos práticas também, principalmente as que despertem para o fazer, para a expressão da criatividade de cada um. Práticas que nos ensinem como fazer [...]. Mas professora, mesmo sendo dessa forma, acho muito bacana, o processo de aprendizagem, essa relação professor-aluno, ainda que o professor não dê conta de trabalhar de modo criativo, aprendemos com ele sim.

Percebemos, na narrativa de L5, baseada em sua vivência, que a percepção de que os espaços para a expressão criativa distanciou-se das práticas educacionais à medida que foi crescendo. E para sua surpresa, ao chegar na universidade, é comum ouvir de seus professores a necessidade de se atentar para as práticas diferenciadas, de modo a atender as necessidades dos alunos nos dias atuais, porém, evidencia que os mesmos não trabalham de modo diferenciado nas suas aulas. Logo, espera que ensinem o “como fazer”, receita.

Entendemos, ao final da fala de L5, que a interação, em especial professor-aluno, está presente em qualquer sala de aula (educação básica ou universidade) e envolve laços de confiança e cumplicidade. Laços que são extremamente relevantes na aprendizagem, pois, nesse processo, os professores ensinam outras coisas além das que haviam se proposto a ensinar e os alunos aprendem muito além do que os docentes esperam. Dessa forma, nesse espaço da aula e no processo interativo (professor-aluno) a experiência docente é construída, vivenciada. Sendo assim, entendemos que a experiência do docente como o profissional que está em constante aprendizado, ocorre quando adquire os saberes da profissão a partir das reflexões acerca das concepções (TARDIF, 2011).

Ainda sobre o distanciamento do processo criativo, extraímos de nossos registros o discurso proferido pela acadêmica L3 no momento de criar cartaz sobre a docência (atividade 03):

L3 – Professora, faz tanto tempo que não usamos canetinha, cola e tesoura na sala de aula. É uma atividade que deveria ser prazerosa, mas ficamos com medo de errar, de construir uma imagem que não é a que você espera<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> A fonte “Agency FB” foi utilizada para transcrever os discursos orais dos acadêmicos.

Percebemos, nesse excerto de fala da acadêmica L3, que evidencia o distanciamento desses materiais do espaço escolar e acadêmico. Possivelmente, a criatividade passa a ser explorada de outras formas, utilizando-se de outros recursos mais complexos, porém enfatizamos aqui, conforme ela própria disse “(...) É uma atividade que deveria ser prazerosa, mas ficamos com medo de errar, de construir uma imagem que não é a que você espera”. Ou seja, práticas pedagógicas inibidoras à criatividade vão sendo desenvolvidas no decorrer do processo educacional dos indivíduos, que quando este chega ao espaço acadêmico, encontra-se engessado, acreditando que tem que produzir o que e da “forma” como o professor espera, pois conforme disse “(...) medo de errar, de construir uma imagem que não é a que você espera”. Notamos que essa acadêmica foi “resultado” de um ensino voltado à reprodução e memorização do conhecimento, que se utilizava de práticas que admitiam apenas uma única resposta correta.

Ressaltamos, que a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente. Desconhecem ainda que a capacidade de criar pode ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predis põem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa. Ademais, que a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, percebemos ainda que a palavra “criatividade” pode ter sido recorrente devido ao próprio contexto da oficina, que necessitava primordialmente de atitude criativa. Ao mesmo tempo, nos gera dúvida sobre essa influência, pois a vontade de que os momentos de estudo do subprojeto nesse formato, foi sugerido pelos próprios bolsistas, que desejavam momentos dinâmicos e que possibilitasse uma maior movimentação (física e mental).

A segunda palavra com maior incidência foi “**aprender**”, que é a capacidade de adquirir algum tipo de conhecimento e associada ao ser humano. Nesse

contexto, associamos esse termo recorrente no discurso, a síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI (DELORS, 2008), onde o primeiro deles, *'aprender a conhecer'* destaca que é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que se mantenha ao longo do tempo, valorizando a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente.

O segundo, *'aprender a fazer'*, concebe que não basta preparar-se com cuidados para inserir-se no setor do trabalho, pois a rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito colaborativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas.

O terceiro pilar, *'aprender a conviver'* destaca que no mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado. É preciso aprender a viver com os outros, compreendê-los, desenvolver a percepção de interdependência, administrar conflitos e participar de projetos. E por último, *'aprender a ser'*, é importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência.

L6 em suas narrativas, enfatiza que:

L6 – (...) tanto o professor quanto o aluno são sujeitos aprendizes, pois estão sempre aprendendo uns com os outros. Não é porque sou professor que não posso aprender com meu aluno pequeno. Eles também têm algo para me ensinar. Vejo a sala de aula como um espaço de aprendizagem, mas tem algumas pessoas que não pensam assim (...) acham que são os donos do conhecimento e que seus alunos estão lá só para aprender. Só. Eles não ensinam seus professores.

Portanto, percebemos que o processo de aprender precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Assim, entendemos a preocupação dos futuros professores com a questão da aprendizagem, concepção evidenciada nos seus discursos, transparecendo uma educação que cumpra sua função social.

## Episódio 2

O encontro do dia 12/02/2015 foi marcado pelo momento de atividade 'A construção do Eu em imagens' (atividade 04), onde os participantes teriam que se construir utilizando somente imagens extraídas de revistas e nesse momento não poderiam utilizar palavras.

Utilizando folha sulfite, tesoura, cola e recortes de revistas, essa atividade propôs sensibilização para que os acadêmicos pudessem se perceber enquanto sujeitos em desenvolvimento e como se constituíram no decorrer dos anos, além dos caminhos que os levaram a escolha profissional.

Destacamos o trecho extraído dos nossos registros nesse momento da oficina.

P10 – Professora, quando pequena não me via como professora, somente brincava porque todo mundo brinca de escolinha. Sonhava muito com a arquitetura ou designer, mas aí passei por uma experiência de contato com as crianças (pausa) e depois disso, é que acho que me descobri professora. Essa experiência foi na escola particular, com poucas crianças, mas descobri ali o que gosto de fazer. Posso então, utilizar imagens que remetem à arquitetura ou ao designer para me representar? (...) Sabe professora, foi a partir daí que comecei a lembrar o tempo em que era estudante, como eram meus professores e passei a admirar e querer ser professora. Hoje professora, posso dizer que acredito que de alguma forma meus professores podem ter influenciado, só que demorei para perceber, pois quando temos bons professores eles nos deixam marcas positivas.

Ao refletir sobre esse trecho da fala da acadêmica P10, podemos inferir, a partir de seu relato que se tornar professora não se manifestou como um desejo desde criança, porém ao experienciar a docência por meio de uma oportunidade de trabalho, descobriu-se profissionalmente.

P10 enfatiza que "essa experiência foi na escola particular, com poucas crianças, mas descobri ali o que gosto de fazer". Percebemos que ela tem ciência acerca das duas realidades (escola pública x escola privada), ao dizer que a experiência que teve foi com poucas crianças em 'escola particular', logo, deixa de forma implícita que essa não é a realidade da escola pública com que ela tem contato por ser bolsista do PIBID.

Portanto, nem toda escolha profissional recai sobre o desejo, ao 'dom', podendo ser despertada e descoberta com a vivência. Nesse sentido, ao analisar aspectos relativos à construção da identidade docente, deve-se levar em conta o contexto em que ocorre. Suas histórias e vivências não se dissociam do ser professor, mas fazem parte da sua constituição como sujeitos e como profissionais.

Outro trecho que merece destaque e reflexão é quando a acadêmica diz “foi a partir daí que comecei a lembrar o tempo em que era estudante, como eram meus professores e passei a admirar e querer ser professora (...) Hoje, professora, posso dizer que acredito que de alguma forma meus professores podem ter influenciado, só que demorei para perceber, pois quando temos bons professores eles nos deixam marcas positivas.”

Ao considerar as questões relativas à docência, é pertinente considerar a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos no processo, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se almeja encontrar. Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2009) afirmam:

(...) que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia (...) a partir de um longo período que a experimentam como estudante. A identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar de aprendizagem informal, mediante o qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os que vão se identificando pouco a pouco (GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 26, tradução nossa).

Segundo os autores, o professor tem sua configuração profissional sendo constituída enquanto estudantes, por professores que participaram da sua formação escolar e acadêmica.

Compreendemos, nesse sentido, que a escolha da profissão é um momento importante na vida do sujeito, pois é quando ocorre uma projeção do futuro em que o trabalho pode possibilitar, ou não, a realização de suas expectativas. Para Tardif (2010), muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, tais como: contexto familiar, influência de antigos professores, as oportunidades de escolha dentro de uma determinada realidade socioeconômica e a afinidade com os objetos centrais da profissão. Logo, a história de vida do sujeito, interfere em suas escolhas.

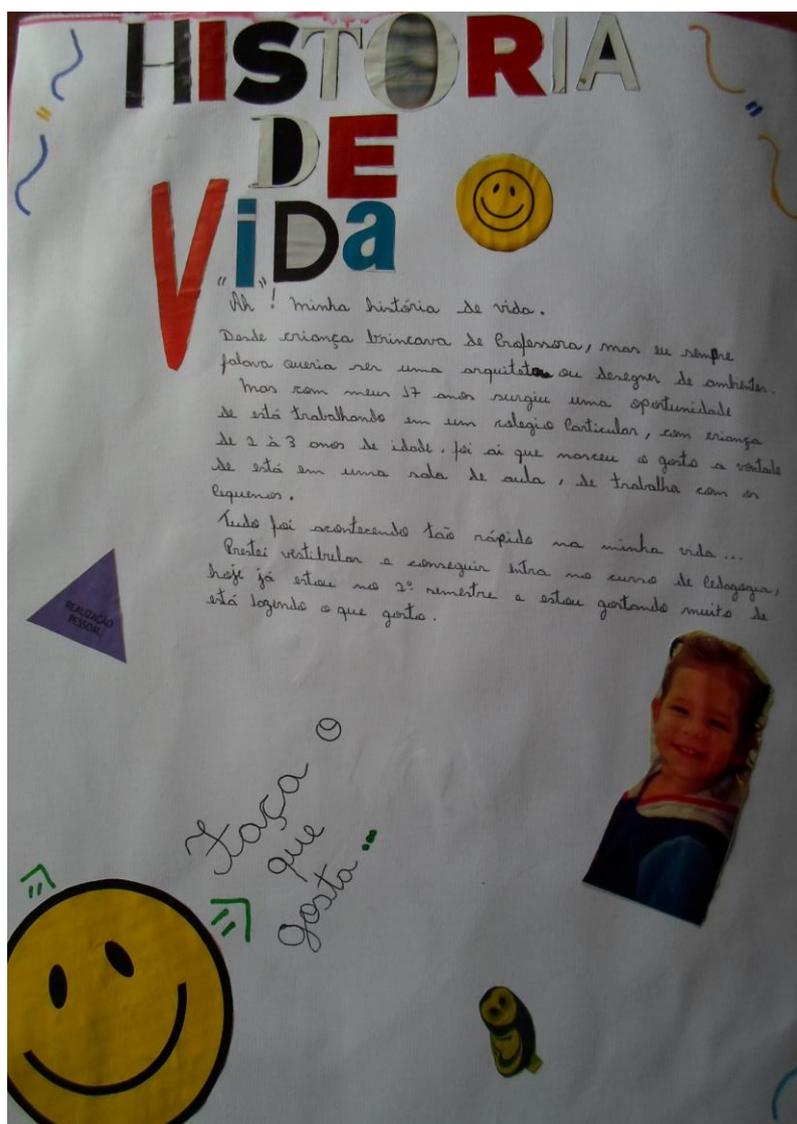
Destacamos o discurso de L1 acerca da licenciatura em Letras:

L1 - Quero viajar, conhecer o mundo [...] a língua pode me proporcionar a realização desse sonho. Queria muito fazer Turismo, mas não consegui, então tive a oportunidade de fazer Letras. Apesar de tudo, estou gostando, mas não quero ser professor.

Evidenciamos, com a fala de L1, que o interesse pelo curso de Letras pode se relacionar à possibilidade de acesso à aprendizagem de línguas e às oportunidades que o conhecimento destas pode trazer, como “viajar”, fazer “Turismo”.

Recorremos ao autobiográfico da acadêmica P10, para dar continuidade a análise das escolhas e descobertas profissionais.

Figura 11 - Parte do autobiográfico da acadêmica P10



Transcrevemos o discurso de P10, que diz:

### *HISTÓRIA DE VIDA*

*"Ah! minha história de vida.*

*Desde criança brincava de professora, mas eu sempre falava que queria ser uma arquiteta ou 'desegner' de ambientes.*

*Mas com meus 17 anos surgiu uma oportunidade de se está trabalhando em um colégio particular, com crianças de 2 a 3 anos de idade, foi ai que nasceu o gosto a vontade de se está em uma sala de aula, de trabalhar com os pequenos.*

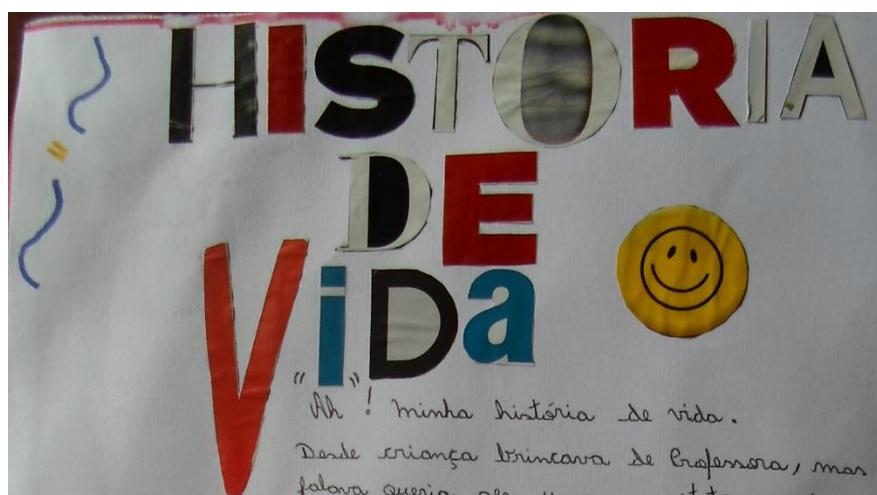
*Tudo foi acontecendo tão rápido na minha vida...*

*Prestei vestibular e 'consequir' entrar no curso de Pedagogia, hoje já estou no 2º semestre e estou gostando muito de 'está' fazendo o que gosto.*

*Faça o que gosta...*

Observamos que P10 realiza uma escolha de elementos visuais que dialogam com seu texto verbal. As letras escolhidas para o título da página são coloridas e harmônicas (figura 9).

Figura 12 – Recorte do autobiograficizine de P10 - Título



Notamos que a composição do título se completa com as imagens escolhidas, sendo elas: criança; triângulo; coruja e *emoji*.

Figura 13 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Criança



P10 revela que sua escolha referente a área educacional é desenvolver trabalho com as crianças. Escolhe uma imagem de uma criança, representada por uma menina com expressão de felicidade, alegria, satisfação. A escolha dessa imagem também pode indicar como ela mesma está se sentindo diante de sua escolha profissional.

Ao observar o excerto de P10 *“Prestei vestibular e ‘conseguir’ entrar no curso de Pedagogia, hoje já estou no 2º semestre e estou gostando muito de ‘está’ fazendo o que gosto.”*, em diálogo com as imagens e inferimos que demonstra certeza quanto a sua escolha profissional.

Figura 14 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Triângulo



A escrita “realização pessoal” em seu interior revela uma satisfação da acadêmica no que diz respeito a sua escolha profissional. Nesse sentido, o contato direto com a escola, mesmo no 2º semestre de licenciatura, é proporcionado pela sua participação no PIBID.

Conforme foi dito no capítulo I, o funcionamento e concretização das ações do PIBID acontecem por meio da parceria estabelecida entre a universidade e a escola de Educação Básica, intencionando oferecer melhor preparo aos futuros professores, contribuindo com a sua inserção no magistério.

Segundo o Relatório CAPES (2012, p. 41), um dos impactos diretos do Programa é a *diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura em todo o país*. Para os acadêmicos bolsistas, foi observada uma *melhoria no desempenho acadêmico, uma formação mais contextualizada, novas descobertas do espaço de autonomia que o professor tem na escola*. No que diz respeito à formação pré-serviço o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país nesse aspecto.

Contexto este que para os acadêmicos bolsistas vem se demonstrando muito produtivo.

L2, enfatiza a importância do PIBID na sua formação.

L2 – Acho fundamental, pois depois do PIBID é que passei a ter noção da realidade da escola no meu município. Como não tenho filhos, não conhecia nenhuma escola de educação básica. E isso o PIBID me proporcionou [...] esse contato com a realidade.

Logo, percebemos na narrativa de L2 a importância do programa na formação dos acadêmicos, uma vez que coloca cada estudante em contato com a realidade educacional.

A outra imagem escolhida por P10, é de uma coruja, símbolo da filosofia e da Pedagogia devido à inteligência, sensibilidade, visão e audição potente das corujas.

Figura 15 - Recorte do autobiograficizine de P10 - Coruja



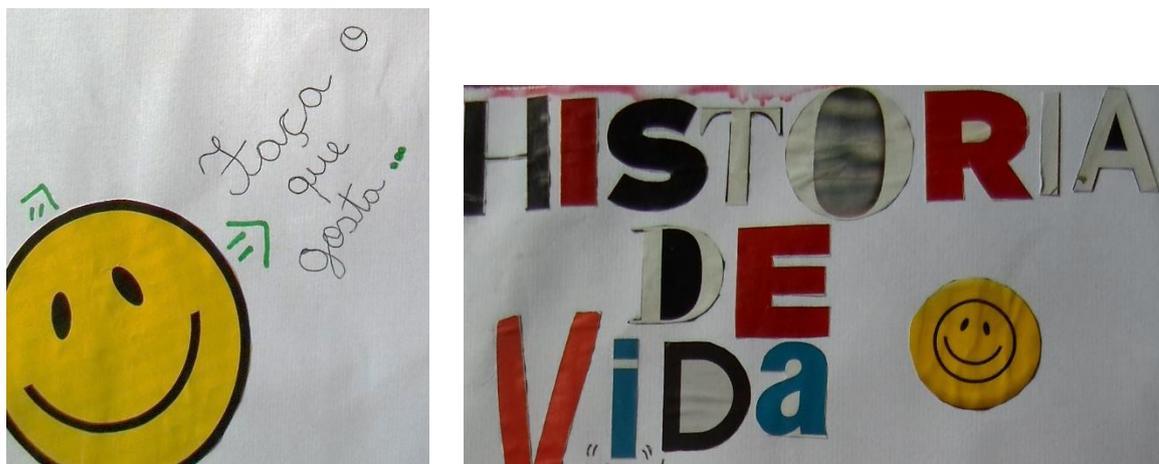
No símbolo da pedagogia podemos observar que a cabeça da coruja possui um formato ovalado, quase arredondado, que faz imaginar a figura do globo terrestre. Isso permite considerar que a formação do pedagogo é para todos os cantos do mundo. É universalista, pluralista.

Observamos que acima dos olhos e abaixo da cabeça a penugem do pássaro forma uma semelhança de letra “V”, que pode ser interpretada como a primeira letra da palavra “Vida”; sendo assim, o pedagogo será o profissional apto a preparar o ser humano para a vida toda, não apenas para o saber. Outra consideração é que há algumas espécies tem o formato de coração bem pronunciado, o que significa que ensina com amor. Sentimento recorrente nas falas dos acadêmicos acerca da profissão de professor (apresentado na seção anterior).

O pássaro dá a impressão de mostrar-se com o peito aberto, para frente. Isso pode representar a coragem, a ousadia que o pedagogo precisa assumir para obter êxito em sua profissão.

E por fim, nessa página analisada, P10 utiliza duas imagens de *Emoji* em tamanhos diferenciados.

Figura 16 - Recorte do autobiograficizine de P10 – Emoji<sup>30</sup>



*Emoji* é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), sendo considerado um pictograma ou um ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Atualmente, os *emojis* são muito populares nas redes sociais (*Facebook*<sup>31</sup>) e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*<sup>32</sup>. Assim, os *emojis* são muito úteis para transmitir mensagens de modo rápido, sem a necessidade de escrever textos explicativos.

Nesse sentido, a escolha e utilização da imagem, em dois espaços na mesma página, representa a felicidade, traduzindo a sua satisfação e realização em cursar Pedagogia.

### Episódio 3

<sup>30</sup> São também chamados de *emoticons* ou *smiley*.

<sup>31</sup> É uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc.. Em 2012, o Facebook atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. O nome do serviço decorre o nome coloquial para o livro dado aos alunos no início do ano letivo por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos para ajudar os alunos a conhecerem uns aos outros. O Facebook permite que qualquer usuário que declare ter pelo menos 13 anos possa se tornar usuário registrado do site. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

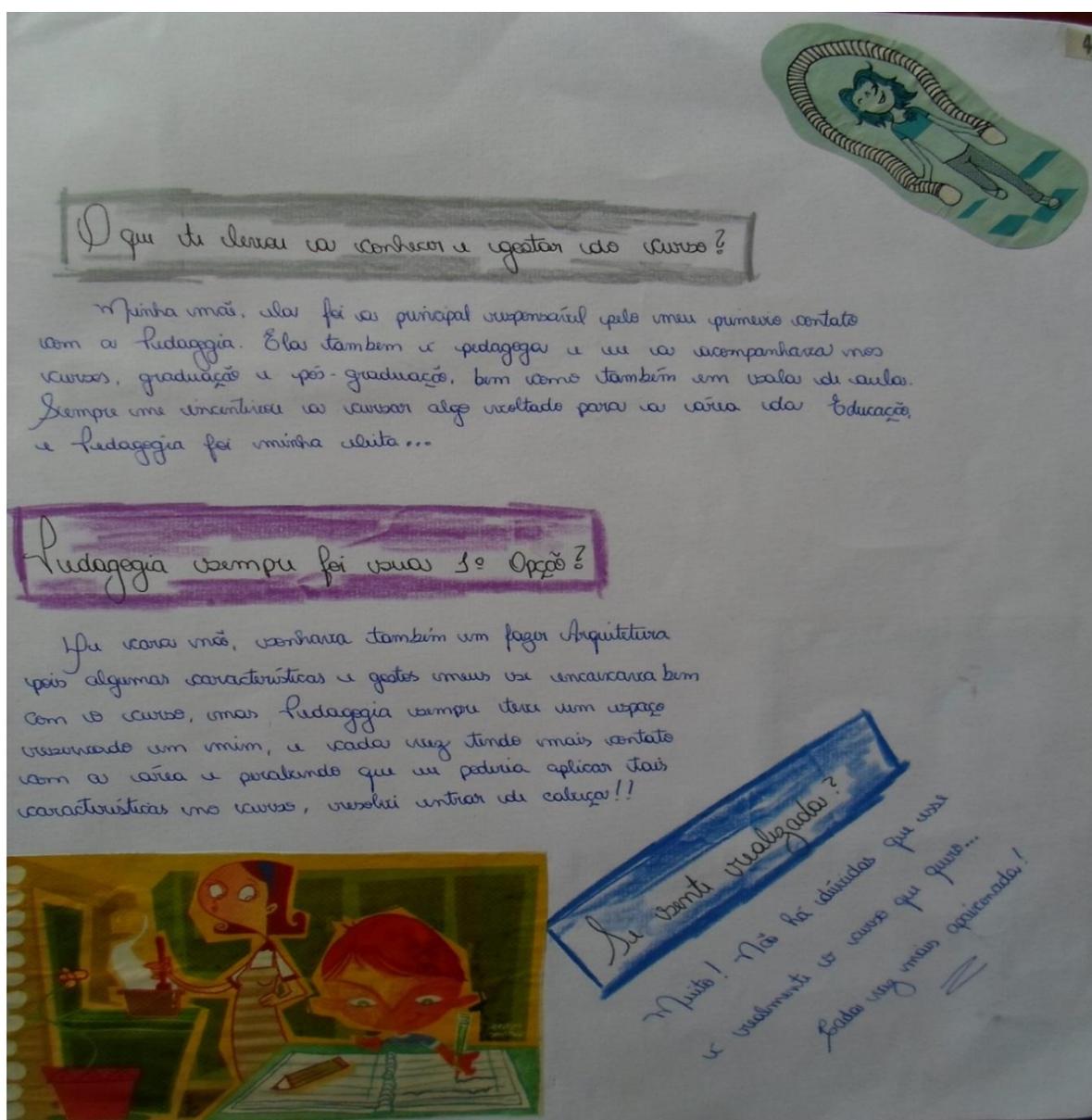
<sup>32</sup> É um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*. Foi lançado oficialmente em 2009. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/whatsapp/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2017.

No dia 13/02/15, durante a criação dos fanzines, propusemos pensar sobre quais as razões que os motivaram a escolher os cursos; se a docência será sua (possível) profissão e o que espera da docência.

Percebemos que essas reflexões apareceram em forma de registros nos autobiograficines, assim, de certa forma, acabamos conduzindo as reflexões por esse caminho, fato que acabou por induzir alguns registros acerca do assunto.

Notamos que a bolsista P2, relata a sua escolha acerca da docência, atribuindo à sua mãe a principal motivação.

Figura 17 - Parte do autobiograficine P2



Transcrevemos o discurso de P2, gênero entrevista:

*O que te levou a conhecer e gostar do curso?*

*Minha mãe, ela foi a principal responsável pelo meu primeiro contato com a pedagogia. Ela também é pedagoga e eu a acompanhava nos cursos, graduação e pós-graduação, bem como também em sala de aula. Sempre me incentivou a cursar algo para a área da Educação e Pedagogia foi minha eleita...*

*Pedagogia sempre foi sua 1ª opção?*

*De cara não, sonhava também em fazer Arquitetura pois algumas características e gostos meus se encaixava bem com o curso, mas Pedagogia sempre teve um espaço reservado em mim, e cada vez mais tendo mais contato com a área, e percebendo que eu poderia aplicar tais características no curso, resolvi entrar de cabeça!!*

*Se sente valorizada?*

*Muito! Não há dúvidas que esse é realmente o curso que quero... Cada vez mais apaixonada!*

Percebemos, no discurso de P2, que sua mãe foi seu exemplo e inspiração para a escolha profissional. Ao produzir o gênero entrevista para compor seu autobiográfico, relata: *“Minha mãe, ela foi a principal responsável pelo meu primeiro contato com a pedagogia. Ela também é pedagoga e eu a acompanhava nos cursos, graduação e pós-graduação, bem como também em sala de aula. Sempre me incentivou a cursar algo para a área da Educação e Pedagogia foi minha eleita...”*.

Reforça a influência da mãe em sua escolha profissional, ao escolher a imagem onde aparece uma figura feminina, possivelmente “mãe”, cozinhando e atenta ao que a filha está fazendo.

Outro momento que demonstra realização e satisfação referente à escolha profissional é quando diz *“Não há dúvidas que esse é realmente o curso que quero... Cada vez mais apaixonada!”*, evidenciamos novamente que a paixão pela docência aparece norteando as escolhas profissionais, considerada sentimento

imprescindível à profissão. Retomamos a análise apresentada no episódio 1 desta seção, e verificamos que o campo semântico atitudinal foi o que apresentou maior variabilidade lexical, sendo 'paixão' uma das palavras mais evocadas pelos acadêmicos.

Percebemos que esse foi um termo bastante recorrente, onde no imaginário social, as associações entre a prática educativa escolar e o amor ganharam diversas nuances; podem, por exemplo, assumir um viés religioso (à semelhança do sacerdote, o professor aparece como aquele que, por amor, abraça a missão de ensinar e assume todos os sacrifícios de sua vocação) ou um sentido maternal (a profissão docente como vocação *naturalmente* feminina).

Para Bourdieu (2002), a educação escolar tende a reproduzir as desigualdades sociais, de classe e de gênero, estimulando desigualmente meninos e meninas a se engajarem nos jogos sociais mais adequados ao desenvolvimento da virilidade, a exemplo da política, dos negócios e das ciências, privilegiando os meninos.

Segundo a análise de Bourdieu (2002, p.112-113), as estruturas de divisão sexual atuam através de três princípios práticos nas escolhas das mulheres: primeiro *as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas – ensino, cuidados e serviços*; segundo, *uma mulher não pode ter autoridade sobre homens*; e, terceiro, elas conferem aos homens *o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas*.

Portanto, ao longo do processo histórico, as mulheres brasileiras obtiveram importantes conquistas no que se refere à educação escolar e hoje apresentam novos padrões de comportamento e de valores relativos ao seu papel na sociedade, elas ainda se defrontam com hierarquias e desigualdades de sexo e gênero.

Na pesquisa acadêmica contemporânea, destacamos o argumento de Maturana, com sua proposta da '*biologia do amor*', onde o ser humano surge com a linguagem e vive sempre em um conversar, condição essa que se associa ao amor, *emoção que constitui o espaço de ações em que se estabelece o modo de viver hominídeo* (Maturana, 1998, p.97).

O autor (1998) considera que o amor é a emoção primordial da vida que funda o social, visto que estabelece a aceitação do outro, o seu reconhecimento

como existência legítima. Assim, como aproximação, aceitação mútua, o amor instaura a convivência que se realiza pelo conversar.

Dessa forma Mutarana (1998, p.98), declara que é a existência humana na linguagem que configura os diversos domínios de realidade; logo, a realidade é *uma proposição explicativa da experiência humana*. Para ele, conhecer é, uma construção da linguagem. Entende que, como fenômeno social, a educação tem seu fundamento no amor e seu centro é o conviver, portanto a educação preservaria, deste modo, o traço biológico amoroso do ser humano.

#### **Episódio 4**

O encontro do dia 19/02/2015 foi marcado por profundas reflexões, criatividade e introspecção.

Passamos a observar o fragmento do autobiográfico de L3 para melhor compreendermos as reflexões e debates realizados.



Transcrevemos o texto de L3.

*O que espera da docência?  
Eu espero que na docência eu possa **superar** todos os **obstáculos** que forem surgindo ao longo da minha carreira. Que eu sempre consiga me **superar** e ser melhor a cada dia. Que eu possa ser a professora que muitas vezes eu não tive. Quero ser a professora que acredita no potencial dos meus alunos. E que não desiste no primeiro **obstáculo**, mas sim vai atrás do **prejuízo**, **consertando** as coisas que **não deram certo**, pois a vida é assim cheia de surpresas e **obstáculos**, mas sempre temos que **superá-los**. Somos mais forte!!! (ênfase dada pela pesquisadora).*

Observando o discurso de L3, notamos que algumas palavras se repetem, sendo elas: “superar/superá-los/”; “obstáculo(s)”; “prejuízo;” “consertando”; não deram certo. Podemos ver transparecer no seu discurso um peso negativo associado à educação quando escolhe essas palavras e quando diz “*Que eu possa ser a professora que muitas vezes eu não tive*” podemos interpretar que ao longo de seu desenvolvimento houve alguns professores que a marcaram negativamente, conferindo esse peso à profissão.

Nesse sentido, entendemos que internalizou crenças negativas acerca da docência, porém demonstra que pretende ser oposto ao que foi exposto. Assim,

(...) a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia (...) a partir de um longo período que a experimentam como estudante. A identidade docente vai se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar de aprendizagem informal, mediante o qual os futuros docentes vão recebendo modelos com que vão se identificando pouco a pouco (GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 26, tradução nossa).

Segundo os autores, o professor tem sua configuração profissional sendo constituída enquanto estudantes, por professores que participaram da sua formação escolar e acadêmica.

Observando o diálogo entre as imagens e os textos escritos no autobiograficizine de L3, inferimos que se manifesta em vários contextos sociais e tem participado da constituição dos sujeitos e suas identidades. Nesse sentido, o enunciado, composto de elementos verbais e visuais, possui como particularidade a unidade entre diferentes possibilidades de se dizer, em situações em que, para que o 'texto' tenha sentido, faz-se necessário analisá-lo de forma que se considere a enunciação em seu amplo contexto, sobretudo no que concerne à relação entre verbal e visual.

Paes de Barros (2005) tem contribuído com as pesquisas sobre leitura de enunciados multimodais, aliando às suas pesquisas uma perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana. Analisando o fragmento do autobiograficizine de L3, percebemos que escolheu imagens de modo que cercou toda a página, mostrando-se segura de si, de sua escolha. Muro este, com muitas imagens coloridas.

Notamos também, no fragmento em destaque, que escolhe uma imagem representando um desenho feito à mão, do mundo, escola e com flores ao redor. Complementando a imagem, temos o dizer "Para que seus alunos transformem o mundo, você só precisa transformar sua sala de aula". Logo, apresenta a ideia de que é preciso que o professor tenha novas práticas em sala de aula.

Como outra possibilidade de leitura, podemos observar a imagem de uma pessoa de perfil, e na sua cabeça a representação de uma engrenagem, onde se destacam ícones que se referem a comunicação, tecnologia e a linguagem. Evidenciamos que L3, está cheia de expectativas em relação à docência, uma vez que acredita que uma boa prática refletirá no sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Figura 19 - Parte do autobiografizine da acadêmica L4



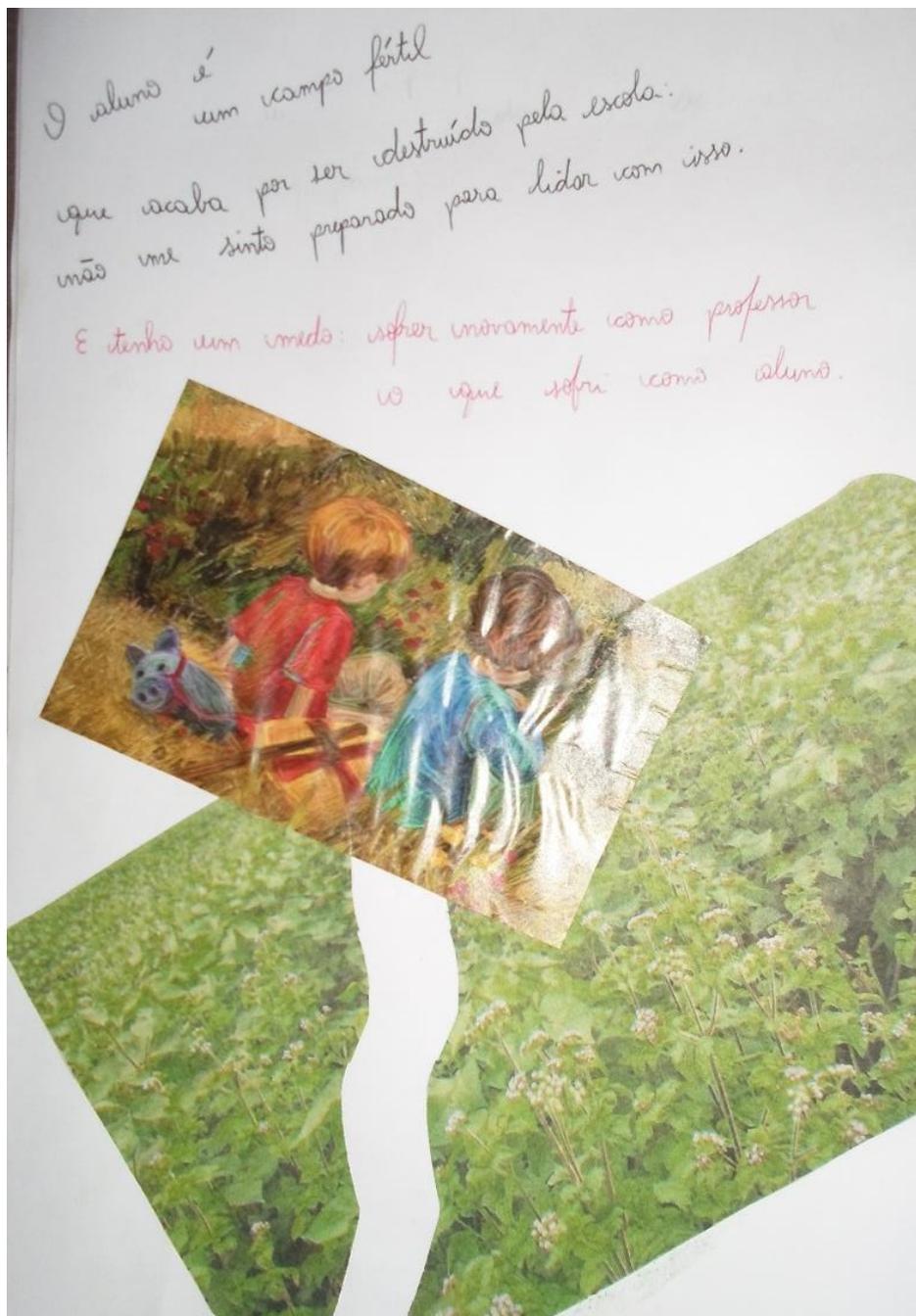
Os autobiográficos, como textos multimodais, requerem uma leitura que alie a materialidade visual à verbal de forma a desvelar os significados ali presentes (Paes de Barros, 2009). Ao observar a imagem, vemos os textos não verbais demonstrando, de forma bastante forte, aquilo que o autor sente. Em primeiro plano a imagem maior - da piscina suja - as setas e suas indicações, a seleção de palavras que foram recortadas e se apresentam como imagens nesse texto traduzem a sua clara insatisfação.

Chama-nos igualmente a atenção o fato de L4 narrar algumas questões referentes a sua escolha profissional. Primeiramente, a palavra “SACRIFÍCIO”, escrita em caixa alta, na cor vermelha, aliada à expressão “TRABALHO CHATO *mas ser professor não é bem o que quero...*”. Ao aliar os enunciados verbais aos não verbais, podemos observar efeitos de sentido que desvelam insatisfação com a futura carreira, com ênfase de que esta será, para este sujeito, um sacrifício.

Pertinente ainda observar que, de forma contraditória, associa na mesma página nomes de professores que fizeram parte de sua história, inclusive atribuindo a um deles a responsabilidade pela escolha acadêmica, “*escolhi letras graças ao seu apoio! Não fosse o seu apoio, não teria feito uma das melhores escolhas*” e justifica ainda o fracasso no último ano do ensino médio na disciplina de matemática, que o levou a deixar “um sonho”, nos leva a refletir sobre as questões que recaem sobre a escolha profissional e quais as consequências dessas escolhas.

Compreendemos, nesse sentido, que o momento da escolha profissional é um muito importante na vida do sujeito, pois é quando ocorre uma projeção do futuro em que o trabalho pode possibilitar, ou não, a realização de suas expectativas. Lembrando Tardif (2010), que defende que muitos fatores podem estar envolvidos nessa decisão, neste caso, a influência de antigos professores pode ter sido sim a razão da escolha pela docência, porém não seria a afinidade com os objetos centrais da profissão, visto que, conforme parágrafo anterior, o fracasso no último ano do ensino médio na disciplina de matemática, o levou a deixar “*um sonho*”.

Figura 20 - Parte do autobiográfico da acadêmica L12



Transcrevemos o discurso de L12.

O aluno é um campo fértil que acaba por ser destruído pela escola: não me sinto preparado para lidar com isso.

*Não quero sofrer novamente como professor o que sofri com aluno.*

Chama-nos a atenção nesse fragmento, que L12 carrega marcas negativas acerca da educação. Possivelmente vivenciou experiências ruins enquanto aluno, pois ao dizer “*Não quero sofrer novamente como professor o que sofri com aluno.*”, deduzimos que as experiências vivenciadas não foram positivas, e afirma que não se sente preparado para lidar com isso, ou seja, ser professor.

Aliado ao texto verbal, encontramos um diálogo profundo com o visual. L12 literalmente divide o ‘campo fértil’, o aluno, e ao escolher a imagens de crianças representadas de costas, pode estar querendo simbolizar indiferença para com a profissão; ou ainda, a representação das marcas negativas deixadas pelos professores.

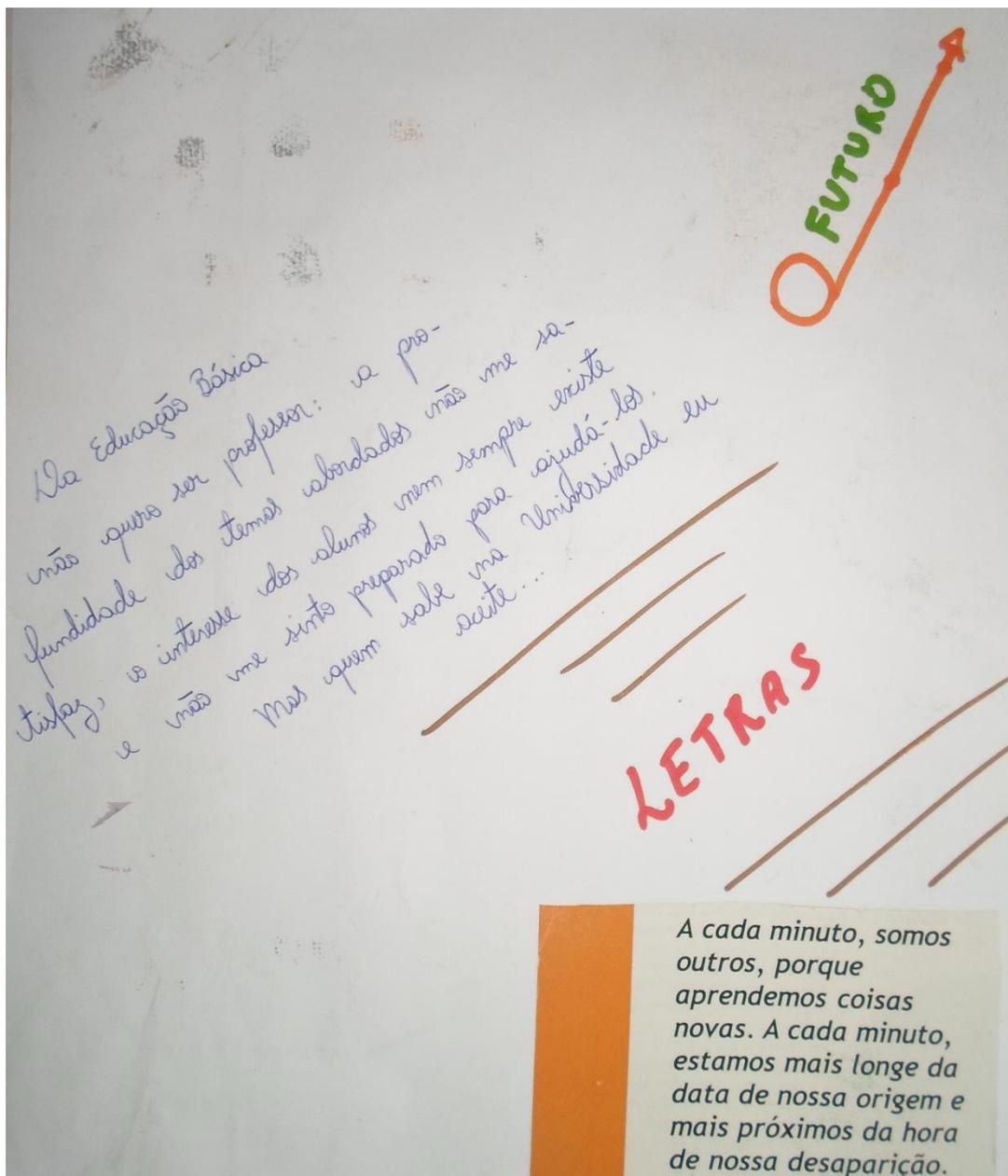
Mutarana (1998, p.98), declara que é a existência humana na linguagem que configura os diversos domínios de realidade; logo, a realidade é *uma proposição explicativa da experiência humana*. Experiência essa que interfere nas escolhas no decorrer da vida.

P15 apresenta considerações importantes em seu discurso, quando diz:

P15 – Então professora, eu vim parar na docência por influência dos meus pais que queriam ter um professor na família. Mas hoje, parando para pensar, vejo que tive alguns professores que me servem como exemplo. Quero ser igual eles. Quero ir na carteira dos meus alunos, estar próximo, explicar individualmente quando eles não entenderem a matéria [...]. Desejo ser uma professora lembrada por meus alunos porque estava presente, próxima, porque me importava com eles [...]. Não quero ser igual a alguns ‘profs’ que nem se aproxima de nós. Ficam lá, colados na lousa e nós aqui.

Percebemos, com os apontamentos de P15, que o processo de interação entre professor e aluno é muito importante, pois estabelece um vínculo que pode ser para toda a vida, deixando marcas positivas e se tornando boas lembranças. Nesse sentido, vemos ocorrer, conforme observamos na perspectiva bakhtiniana, a linguagem permear e constituir toda e qualquer relação social.

Figura 21 - Parte do autobiograficizine da acadêmica L12



Transcrevemos o discurso de L12.

*Da Educação Básica não quero ser professor: a profundidade dos temas abordados não me satisfaz, o interesse dos alunos nem sempre existe e não me sinto preparado para ajudá-los. Mas quem sabe na Universidade eu aceite...*

Notamos, nesse fragmento do autobiograficizine de L12, que a imagem negativa da profissão de professor está fortemente marcada em seu discurso.

Quando diz “*Da Educação Básica não quero ser professor*” deixa claro sua aversão à profissão no que concerne à Educação Básica, considerando-a rasa de conhecimento. Generaliza que os alunos não se interessam pelo conhecimento, pela aprendizagem.

Nesse sentido, ao analisar os enunciados dos futuros professores sobre a docência, pudemos desvelar algumas de suas concepções acerca da profissão, que nos levam a esperar que a incompletude que sentimos diante das limitações de tempo e espaço de uma pesquisa de mestrado possam ser preenchidas por investigações posteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, pinto pintura.  
E antes de mais nada te escrevo dura escritura.  
(LISPECTOR, 1980, p. 12)

Estas considerações assumem os contornos de conclusões sobre os dados já observados. Constituem-se, na verdade, em amarrações com pontas ainda soltas. Não por descuido, mas devido à complexidade e mutabilidade do tema *Desenvolvimento Profissional Docente*, que assume novas feições sempre que as contingências sociais e históricas se modificam, fazendo emergir novas variáveis e conformações para as relações entre os futuros professores, acadêmicos da UNEMAT de Sinop dos cursos de Letras e Pedagogia e bolsistas do PIBID.

Diante do caminho que percorremos ao desenvolver esta pesquisa, fica a certeza de que ainda falta muito a ser observado, coletado, relido, reescrito, reconsiderado, se assim fosse possível. Apesar de sentirmos esse desejo de querer voltar no tempo, terminamos parcialmente essa etapa da pesquisa, com uma sensação de que não poderia ser diferente, visto que a oportunidade de aprendizagem foi oportuna em cada encontro da oficina no contato com os nossos sujeitos de pesquisa. E mais, o objetivo da pesquisa se efetivou, pois uma pesquisa precisa buscar respostas e despertar inquietações.

Para percorrer o trajeto da pesquisa contamos com o suporte teórico de Bakhtin (2014; [1979] 2003; [1929] 2002; [1928] 1991; 1986), Vygotsky (1930; 1934; 1935) e Paes de Barros (2005, 2009 e 2011) entre outros autores. Recorremos ainda aos estudos de Garcia (2001;2009;2011), Fiorentini (2008; 2012), Passos *et al* (2006), Ponte (1998; 2004) para compreender o Desenvolvimento Profissional (do) Docente e suas implicações.

A nossa participação no Grupo de Estudos (GELL) contribuiu de maneira significativa para o resultado dessa pesquisa, pois no ambiente do grupo, encontramos discussões teóricas, sonhos e principalmente parceiros que sonharam e sonham conosco o projeto de parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso, em especial, coordenadores, supervisores e acadêmicos participantes do PIBID, sujeitos desta pesquisa. Ora, assim pudemos perceber que a parceria entre instituições foi possível, gratificante e produtiva.

Neste momento, nos ateremos a tecer uma breve consideração sobre o primeiro objetivo do nosso trabalho que foi o de identificar se os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas sua concepção a respeito da profissão docente e assim realizamos os encontros que pretenderam dialogar com as concepções e sentidos que os acadêmicos atribuem a licenciatura e conseqüentemente à profissão. Diante disso, realizamos uma oficina com encontros reflexivos, intitulada 'Oficina D'Fanzine'. A partir das teorias discutidas nos momentos de encontro da oficina, olhamos para a realidade que presenciávamos no contato com os acadêmicos e no contexto escolar em que experienciavam à docência através do subprojeto PIBID.

No entanto, estas conclusões não pretendem ser generalizáveis aos acadêmicos de Letras e Pedagogia, isto é, não se procura que estes casos sejam empiricamente representativos de uma determinada população. Esta opção decorre das perguntas que nortearam nossa pesquisa e da metodologia empregue na investigação.

A análise dos dados descritos no capítulo 4, possibilitou-nos refletir e tecer considerações sobre nossa primeira pergunta de pesquisa:

*Quais concepções a respeito da profissão os acadêmicos demonstram em suas narrativas autobiográficas?*

Inferimos, através dessa análise dos dados, que os acadêmicos carregam em si, traços de uma concepção que marcadamente tende para o domínio atitudinal, proferidos nos discursos, como, por exemplo, o destaque dado ao termo 'desafio' - palavra, que para o grupo, melhor define a docência.

Na busca por compreender essas concepções, relacionamos a palavra citada ao contexto educacional nos dias atuais, que pressupõe conceber que tanto o conhecimento quanto os alunos se transformam em ritmo acelerado, exigindo um esforço redobrado por parte dos docentes (GARCIA, 2009, p.8).

Sendo assim, há a associação imediata entre a realidade e os desafios postos aos futuros professores, contexto que aparece ligado ao desenvolvimento profissional (do) docente, desde a 'formação' acadêmica, que o prepara para a carreira docente. Evidenciamos, em nossa análise, que o termo aparece com frequência nos discursos dos acadêmicos, por se tratar de bolsistas do PIBID,

portanto, acadêmicos que estão em contato com a escola desde o primeiro semestre da graduação, já vivenciando a realidade educacional.

Outro ponto importante que percebemos em vários discursos foi com referência as influências que recaem sobre a escolha da docência. Percebemos, ao analisar os dados, que a influência familiar se faz presente, quando não, essas influências recaem sobre a figura do professor que de alguma forma serviu de inspiração para os acadêmicos.

Para tanto, recorreremos aos pensamentos de Vygotsky (1930; 1934; 1935), que considera o uso de sistemas de signos, como a linguagem, um importante mediador nas experiências de interação entre os sujeitos. Questões centrais como o papel atribuído à linguagem na construção da consciência e na formação do sujeito, intermediado pela interação, apresentam-se como pontos comuns.

O segundo objetivo da nossa pesquisa foi o de compreender, por meio dos sentidos possíveis atribuídos aos fanzines, o que os discursos revelam sobre a escolha pela licenciatura. Após análise compreensão dos autobiograficzines, notamos que os discursos revelam que, para alguns dos futuros professores, a licenciatura não foi a primeira opção de curso, enquanto outros há que desejam seguir a carreira docente, independente da circunstância de ingresso.

A história contada pelos participantes (em relação ao momento da escolha e o que os motivou a fazer uma licenciatura) indica que o interesse pelo curso de Letras, por exemplo, está relacionado, em alguns casos, à possibilidade de acesso à aprendizagem de línguas e às oportunidades que o conhecimento destas pode trazer, como “viajar”, “estudar Turismo”.

Parece ser correto afirmar que o discurso dos futuros professores, de modo geral, deixa transparecer um sentimento “de falta de”, uma sensação de incompletude. Acreditamos que tal sentimento acompanhe qualquer profissional em processo inicial ou adiantado de ‘formação’. Entretanto, podemos igualmente observar, no discurso desses futuros profissionais, uma dificuldade, ou uma impossibilidade de se perceberem, de se reconhecerem ou mesmo se intitularem “Professores”. Desse modo, tecemos algumas possibilidades de respostas para a nossa segunda pergunta de pesquisa:

O que revelam os discursos presentes nos fanzines elaborados pelos acadêmicos sobre a escolha pela licenciatura?

Muitas respostas a essa pergunta indicam motivos diversos relacionados à escolha pela licenciatura. Evidenciamos que algumas escolhas recaem sobre o sentido maternal associado à profissão (vocação naturalmente feminina), sentido atribuído principalmente ao curso de Pedagogia e utilizado pelas acadêmicas para justificar seu ingresso e permanência no curso.

Porém, há os relatos que demonstram realização e satisfação referente à escolha profissional não restando dúvidas quanto a paixão pelo curso. Nesse sentido, a paixão pela docência aparece norteando as escolhas profissionais e considerada sentimento imprescindível à profissão.

### (In)Conclusões

Tudo acaba, mas o que te escrevo continua.  
O que é bom, muito bom.  
O melhor ainda não foi escrito.  
O melhor está nas entrelinhas.  
(LISPECTOR, 1980, p. 96)

Compreende-se, a partir do exposto, que as discussões sobre as escolhas acadêmicas continuam sempre abertas, já que um fio puxa o outro, fios conflituosos, porquanto é também conflituoso e complexo o problema das concepções a respeito da profissão de professor: refletir sobre as concepções de docência, em um universo tão complexo de desenvolvimento profissional é, nos tempos atuais, um desafio que se impõe e se propõe aos professores. Por conta disso, há mesmo urgência em implementar políticas públicas que deem conta de apresentar melhorias na qualidade da educação e de desenvolvimento profissional.

Ponderamos, neste espaço de (In)Conclusão, que as faltas que alguns acadêmicos tiveram durante os encontros das oficinas, – fazendo com que perdessem parte dos diálogos e reflexões – acabou por interferir na produção final do autobiograficizine, fazendo com que não conseguissem acompanhar o processo de reflexão sobre a docência. Algumas dessas faltas foram justificadas devido ao novo formato adotado para os encontros, que deixou de ser uma vez por semana para se tornar concentrado em uma semana. Outro ponto a ser destacado com referência a não conclusão de alguns autobiograficizines pode estar relacionado à obrigatoriedade de participação na oficina, visto que, como bolsistas, teriam que

participar dos encontros. O terceiro ponto que destacamos é que acreditamos que o tema para realização da produção, as reflexões sobre as escolhas pela Licenciatura, pode ter sido difícil, já que falar de si, das suas escolhas, de sua história de vida pode não ser uma tarefa fácil para alguns dos sujeitos.

Consideramos pertinente, ainda, destacar que, devido ao feriado de carnaval, dividiram-se os encontros das oficinas em duas semanas e como muitos alunos da UNEMAT residem nas cidades vizinhas podem ter aproveitado o feriado para reencontrar os familiares.

Percebemos, também, uma certa dificuldade manifestada por alguns bolsistas em utilizar os materiais propostos, sendo que uma das recomendações era utilizar a criatividade na produção. A impressão que tivemos é que, com o tempo, parece que deixaram de lado o 'espírito criativo', tanto na produção visual quanto na produção de gêneros discursivos, que se apresentaram com pouca variedade.

Assim, ao finalizar este nosso trabalho, fica-nos a certeza de que as nossas palavras também farão parte da corrente discursiva das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente e gêneros discursivos. Nesse sentido, esperamos que a incompletude que sentimos diante das limitações de tempo e espaço de uma pesquisa de mestrado possam ser preenchidas por investigações posteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Prismas).

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento**. In: Revista de Ciência & Tecnologia. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, Ano 2, Nº 3, Julho/1993.

ARAGÃO, R.M.R.de. **Contando o que vivi – A Epistemologia e a Poética da Investigação Narrativa**. Campinas-SP: 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

ASSUMPÇÃO, Douglas Junio Fernandes; PINA, Eduardo Menezes; SOUZA JUNIOR, José Calasanz Piedade. **Fanzine como mídia alternativa: uma análise do cenário Belemense**. Revista ALTERJOR Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP) Ano 02; Volume 02 Edição 04, Julho-Dezembro de 2011.

BAKHTIN, Michail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. O problema do texto. In.: **Estética da criação verbal (1979)**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 327-358.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal (1979)**. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 277-326.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 3 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 276p.

Bakhtin, M. M., & Medvedev, P. N. (1928). **The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics** (A. J. Wehrle, Trans.). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV) (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARTHES, Roland. **Le plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.

\_\_\_\_\_. **Le bruissement de la langue**. Paris: Seuil, 1984.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami & TEIXEIRA, Moema De Poli. **O Vermelho e o negro: viés de cor e gênero nas carreiras universitárias**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2005. p.75 - (Textos para discussão. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, ISSN 1677-7093; n. 19).

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia**. Obras Escolhidas, v. 1, 7. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Roberto. **Folkcomunicação no contexto de massa**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000, p. 17.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Khopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Küner. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_; PASSERON J.C. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; EGLETON, Terry. **A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista**. In: ZIZEK, Slavoj. Um mapa da Ideologia. Rio de Janeiro. Conta ponto, 1996 (p.265-278).

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998. 292 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 14 de mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 13 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. CAPES, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital Nº 061/2013.** Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Capes, **Relatório de Gestão de Exercício**, 2012. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas\\_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf). Acesso em: 10 de nov. 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave/** Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de (Orgs). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

BUSANELLO, Willian de Lima. **Fanzine como obra de arte.** Paraíba: Série Quisque, 2015.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine: da publicação independente à sala de aula.** III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. **Relatos de Experiência e Investigação Narrativa.** In: J. Larrosa et al, *Déjame que te Cuente.* Barcelona: EDITORIAL LAERTES, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002

CRUZ, M. F. **Desarrollo Profesional Docente.** Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DAY, Cristopher. ***Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning.*** London: Falmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **A paixão pelo ensino.** Porto: Editora Porto, 2004.

DELORS, Jacques. **Os quatro Pilares da Educação**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 01 de abril, 2015.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Veredas. Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora. V.7, n.1 e 2, p. 95-11, jan./dez, 2003.

FAREL, T. A. **Measuring visual literacy ability in graduate level pre-service teachers**, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5149&context=etd>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FIORENTINI, Dario. CRECCI, Vanessa Moreira. **Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores**. Diversa Prática Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente. Volume Especial de Lançamento – 2o. Semestre 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>>. Acesso em: 12 out 2016.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 de nov. 2016.

FIORENTINI, Dário. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?** In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa, 2005.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. **Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada**. Quadrante: *Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, Portugal, v. 8, p. 33-60, 1999.

FRANCO, Edgar. **Hqtrônicas: Histórias em Quadrinhos e Hipermissão**. In Quadrecia nº 12. São Paulo: Com-Arte, dezembro de 2001, pág. 19.

\_\_\_\_\_. **Panorama dos quadrinhos subterrâneos no Brasil**. In Flávio Mário de Alcântara Calazans (organizador). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo, 1997, p. 51-65. Coleção GT Intercom nº 7.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2006.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Maria; HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Evaluación del desarrollo profesional docente**. 1. ed. Coruña: Editoria Davinci, 2011. v. 1. 234p.

\_\_\_\_\_. VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. 1. ed. Madrid: Narcea, 2009. v. 1000. 176p.

\_\_\_\_\_. **Aprender a enseñar para la sociedade del conocimiento**. Revista complutense de educación, v12, n2, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. GIL, Scherto. **NARRATIVE PEDAGOGY: life history and learning**. New York: Peter Lang, 2011.

**GONÇALO JUNIOR. O inventor do fanzine: um perfil de Edson Rontani**. Série Quiosque, 41, Paraíba: Marca de Fantasia, 2015.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine**. Brasópolis, MG: edição do autor, janeiro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Fanzine**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2005.

\_\_\_\_\_. **Algo sobre Fanzines**. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=41&rv=Literatura>>. Acesso em: 10/02/2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social**. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **O desenvolvimento de uma professora de Matemática do ensino básico: Uma história de vida** (Tese Doutorado em Educação, Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências), 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JÚDICE, Norimar. Texto, mulher e discurso na Virada do Século: Produção e Reprodução. Niterói: UFF, 1994, mimeo. In SOIHET, Rachel, **A pedagogia da Conquista do espaço público pelas mulheres**: a militância feminista de Bertha Lutz. Revista Brasileira de Educação set/nov/dez/2000 n. 15: ANPED. Campinas: Editora Autores Associados, pp.97-117.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS: a escola como centro do processo pedagógico, 1., 2001, Campinas. Disponível em: <[www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario\\_pronto\\_jorgelarrosa.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm)>. Acesso em: 7 set. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 8ª edição, 1997.

\_\_\_\_\_. **Prendas e anti-prendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Coleção Primeiros Passos, 283.

\_\_\_\_\_. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Edição do autor, julho de 1994.

\_\_\_\_\_. **A mutação radical dos fanzines**. Anais: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003.

MAGALHÃES, M. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MORO, Cláudia Cristine. **A questão de gênero no ensino de ciências**. Chapecó: Argos, 2001.

MUTARANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NACARATO, A. M. et. al. **Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens**: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 197-212.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. **Da Marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico.** In MUNIZ, Cellina Rodrigues(org.) *Fanzines: Autoria, Subjetividade e Invenção de si.* Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OCDE. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey (TALIS)*, Paris: OCDE, 2009. Disponível em: [www.ocde.org](http://www.ocde.org). Extraído em janeiro de 2011. (Tradução livre).

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas.** In: LEITE, Y. U. F. *et al.* (Orgs.). *Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. **“Compreensão ativa e criadora”:** uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Capacidades de leitura de textos multimodais.** In: Polifonia, 2009. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso – Ano 17. No 19. Cuiabá: Editora Universitária, V. I; 189p. ISSN a104-687x. pp. 161-186.

\_\_\_\_\_. **Letramento digital:** considerações sobre a leitura e a escrita na internet. 2011. Disponível em: <http://www.docpdf.info/articles/letramento+digital.html>. Acesso em: 27 nov. 2016.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano; COSTA, Elizângela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos:** formação para o letramento visual?. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

PASSONI, L. C.; VEGA, M. R.; GIACOMINI, R.; BARRETO, A. M. P.; SOARES, J. dos S. C.; CRESPO, L. C.; NEY, M. R. G. **Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense.** *Química Nova na Escola*. Vol. 34, N° 4, p. 201-209, 2012.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. et al. **Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática:** uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade docente do professor. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo: v.22, n.2, p.72-89, jul/dez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Renato Donisete. **Fanzine** na Educação: algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PONTE, Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 37-66, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 02 de jan. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática - ProfMat 98**, Guimarães. Publicado In: Actas do ProfMat 98, p. 27-44. Lisboa: APM, 1998.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento profissional dos professores de matemática** (Relatório final de Projecto “O saber dos professores: concepções e práticas”). Lisboa: DEFCUL, 1997.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática**. In: PONTE, J. P. et. al.(Org.). Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: Que Formação? 1. ed. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1996, p. 47-82.

\_\_\_\_\_. **Concepções dos professores de Matemática e processos de formação**. p. 185- 239. In: BROWN, M.; FERNANDES, D.; MATOS, J. F.; PONTE, J. P. Educação Matemática: temas de investigação. Instituto de Inovação Educacional. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 1992.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. **A folha do Estado**. São Paulo, quarta-feira, 08 de março de 2006.

\_\_\_\_\_. **Trajетória da mulher na educação superior brasileira: 1991-2004** / organizadores Dilvo Ristoff, Jaime Giolo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **A mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1975.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Reinvenção do educador, visualidade e fanzineagem**.RevistaDebates em Educação Vol. 2, No. 3 (2010), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. <[Http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/19](http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/19)>. Acesso em 24/11/2015.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 200.

SERPRO. **Casa Brasil**. Serviço Federal de Processamento de Dados. Disponível em: <[http://www4.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2006/20060202\\_04/](http://www4.serpro.gov.br/noticias-antigas/noticias-2006/20060202_04/)>. Acesso: 04/04/16.

SHULMAN, L. **Theory, Practice, and the Education of Professional**. *The Elementary School Journal*, 1998, 98(5), 511-526.

SOARES, Magda (1998). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/ Autêntica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino. de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **História de Vida e formação de professores**: pontos iniciais. In: SOUZA, Elizeu C. de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *História de Vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.

SOUZA, Leonília Gabriela Bandeira de. **Arte Postal**: Perspectiva de uma arte postal em rede, 2010, 121 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Comunicação.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra, CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa**: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/06.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

THOMPSON, A. **Teacher´ beliefs and conceptions**: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research in Mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan, 1992.

UNEMAT. **Campus Universitário de Sinop**. Unemat, 2016. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=3>>. Acesso em 18/04/2016.

VAN LEEUWEN, Theo. **Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication**. In: LEVINE, P. & SCOLLON, R. *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2004.

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. In **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. (1934) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UTESCHER, Douglas. **História e características dos zines** – parte 1. Ugrapress, 01 de abr de 2010. Disponível em: <<https://ugrapress.wordpress.com/2010/04/01/historia-dos-zines/>>. Acesso em: 10-de dez. 2016.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Theacher Professional Development: an international review of literature**. Paris: UNESCO/International Institute for Education Planning, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 25