



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR DO ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FORTALEZA

2019

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR DO ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M768(Monte Filha, Maria.

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR DO ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA / Maria
Monte Filha. – 2019.

260 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Formação inicial de professores. 2. Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. 3. Agir
do estagiário. 4. Saberes . 5. Mecanismos enunciativos. I. Título.

CDD 410

MARIA VIEIRA MONTE FILHA

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR DO ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 31/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Maria Silvana Militão de Alencar
PROFLETRAS/Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Ana Angélica Lima Gondim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Jeová Deus, o Originador da vida

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Leurquin, pelo estímulo, orientação e confiança durante a condução deste trabalho;

Às Prof^a. Dr^a. Pollyanne Bicalho Ribeiro, Prof^a. Dr^a. Mônica de Souza Serafim e Prof^a. Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro pelas sugestões e contribuições dadas ao longo das etapas de qualificação;

Às Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno, Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado, Prof^a. Dr^a. Ana Angélica de Lima Gondim, Prof^a. Dr^a. Maria Silvana Militão de Alencar e Prof^a. Dr^a. Maria Elias Soares por aceitarem o convite de compor a banca de defesa e pelas contribuições pertinentes sugeridas;

Ao Eduardo Xavier pela presteza e empatia em resolver os assuntos do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), à Antonia Batista dos Santos pelo carinho e atenção em seu atendimento na secretaria e aos demais funcionários do PPGL;

Aos amigos e colegas do grupo de pesquisa (Gepla) pela acolhida e pela caminhada em parceria, principalmente, às minhas companheiras do financeiro do Flael, Angélica Gondim e Meire Celedônio;

Aos três companheiros do Gepla, Ana Aquino, Larissa Rodrigues e Manoelito Gurgel que fizeram parte desde a seleção de doutorado desta ‘aventura acadêmica’;

Aos meus colegas de doutorado ao longo de todas as disciplinas cursadas pelas trocas de conhecimento;

Aos meus colegas da época de graduação, especialização e mestrado;

À direção das escolas em que realizamos a pesquisa;

Aos alunos e funcionários das escolas que sempre foram acolhedores;

À professora da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa e a todos os alunos da turma, principalmente, aos estagiários que foram a base desta pesquisa;

Aos meus pais pelo amor e atenção que sempre dedicam aos filhos, incentivando-nos a prosseguir nos estudos e na vida;

Ao meu marido pelo seu exemplo de determinação e lealdade e pelo maior presente: nossa filha Mariana;

Aos meus irmãos e cunhados que sempre estão presentes em todos os momentos;

Aos meus queridos sobrinhos que me estimulam e mostram o melhor lado da vida;

Aos meus familiares e amigos que me incentivaram durante estes anos;

Principalmente, a Jeová Deus pela vida e por Sua direção diária.

“Pois Deus é aquele que, segundo o que
lhe agrada, está agindo em vocês, e lhes
dá tanto o desejo como o *poder de agir*.”

(Fil. 2:13)

RESUMO

Esta pesquisa analisa como o estagiário ressignifica seu agir durante o Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Para alcançar este objetivo, temos quatro perguntas norteadoras: quais são os elementos constitutivos do agir do estagiário?; quais saberes são mobilizados pelo estagiário ao refletir sobre o seu agir e ao descrevê-lo?; como o estagiário revela as representações sobre o agir e o ensino de língua materna? e como o estagiário se posiciona ao refletir sobre seu agir em sala de aula? Para cada pergunta, estabelecemos um objetivo específico e elegemos categorias analíticas que nos possibilitam alcançá-lo. Nosso referencial teórico-metodológico é o Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente, Bronckart (1999, 2006, 2008) e Bulea (2007, 2010, 2016), também fizemos uso dos conceitos sobre o agir professoral, repertório didático (CICUREL, 2011) e saberes (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2009; VANHULLE, 2009; 2009a). As categorias de análise elegidas são: conteúdo temático, saberes, vozes, marcas de agentividade e modalizações. Para nossa geração de dados, contamos com a colaboração de quatro alunos da disciplina de Estágio no Curso de Licenciatura em Letras da UFC. A metodologia utilizada é na direção descendente, ou seja, parte do global para o localizado, da unidade maior para as unidades de nível inferior. Partindo de nossa tese, de que é possível que o estagiário desenvolva um agir particular durante as aulas de regência, configurando-se diferente do agir professoral, os resultados apontam que existem elementos característicos do agir do estagiário e ele os revela ao refletir sobre sua prática. Neste momento, há uma maior preocupação com os saberes para ensinar em relação aos saberes institucionais e aos saberes a ensinar. No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, os estagiários revelam um grau de responsabilidade enunciativa seguindo uma escala de implicação e protagonismo e apresentam em suas representações sobre seu agir os quatro tipos de modalizações, ganhando relativo destaque as apreciativas, deônticas e pragmáticas nesta ordem.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Agir do estagiário. Saberes. Mecanismos enunciativos.

ABSTRACT

This research analyzes how the intern re-signifies his acting during the Teaching Internship in Portuguese Language. In order to reach this goal, we have four guiding questions: What are the constitutive elements of the intern acting? Which expertises are mobilized by the intern as he reflects on his acting and describes it? How the intern reveals the representations about acting and teaching? And how the intern positions himself as long as he reflects on his acting in the classroom? For each question, we set a specific goal and elect analytical categories which allow us to reach it. Our theoretical-methodological reference is the Socio-Discursive Interactionism, focusing on the studies of Bronckart (1999, 2006, 2009) and Buela (2007, 2010, 2016), and we also made use of the concepts of the acting of teaching, didactic repertoire (CICUREL, 2011) and the expertises (SCHNEUWLY; HOFSTETTER, 2009; VANHULLE, 2009; 2009a). The elect analytical categories are: thematic content, expertises, voices and agentivity marks, modalizations. For our data generation, we counted on the participation of four students of the Portuguese Language Graduation course of the Universidade Federal do Ceará (UFC), who were attending internship classes. The methodology used is in descending direction, which means, it goes from global to local, from bigger unity to inferior level unities. Assuming that it is possible for the intern to develop a particular acting during the conducting classes, which turns out to be different from the acting of teaching, the results point out to the existence of particular elements of the acting of the intern and he reveals them when reflecting on his practical classes, there is increasing concern regarding the expertise to teach in relation to institutional expertise and teaching expertise. As regards the enunciative mechanisms, the interns reveal a measure of enunciative responsibility following a scale of implication and protagonism and present in their representations about the acting the four types of modalizations, getting relative emphasis to appreatitives, deontics and pragmatics in this order.

Key words: Initial training of teachers. Regency internship. Internship in Teaching of Portuguese Language. Expertise. Enunciative mechanism

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Níveis da atividade educacional.....	72
Figura 02 - Atividade do professor em sala de aula.....	74
Figura 03 - Elementos básicos do trabalho docente.....	76
Figura 04 - Duplo papel do trabalho do estagiário.....	77
Figura 05 - Terceira etapa da pesquisa.....	88
Figura 06 - Percurso metodológico da pesquisa.....	89
Figura 07 – Material e corpus da pesquisa.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Os tipos de discurso.....	56
Quadro 02 – Os saberes dos professores.....	58
Quadro 03 – Convenções para a transcrição de conversações.....	99
Quadro 04 – Questões, objetivos e categorias de análise da pesquisa.....	101
Quadro 05 – Organização programática das aulas da dupla 01.....	113
Quadro 06 – Organização programática das aulas da dupla 02.....	116
Quadro 07 – Classificação temática dos STT da 1 ^a entrevista da dupla 01.....	122
Quadro 08 – Classificação temática dos STT da 2 ^a entrevista da dupla 01.....	125
Quadro 09 - Classificação temática dos STT da 3 ^a entrevista da dupla 01.....	130
Quadro 10 - Classificação temática dos STT da 1 ^a entrevista da dupla 02.....	131
Quadro 10 - Classificação temática dos STT da 2 ^a entrevista da dupla 02.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEJA Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CES Câmara de Educação Superior
- CNE Conselho Nacional de Educação
- CP Conselho Pleno
- DELLES Departamento de Letras-Libras e Estudos Surdos
- DLE Departamento de Letras Estrangeiras
- DELILT Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas
- DLV Departamento de Letras Vernáculas
- EJA Educação de Jovens e Adultos
- ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
- Gepla Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
- IES Instituição de Ensino Superior
- ISD Interacionismo Sociodiscursivo
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC Ministério da Educação
- PECS Programa de Estágio Curricular Supervisionado
- PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGL Programa de pós-graduação em Linguística
- PPP Projeto Político Pedagógico
- PREx Pró-Reitoria de Extensão
- PROFLETRAS Mestrado Profissional em Letras
- SESu Secretaria de Educação Superior

SOT Segmento de Orientação Temática

STT Segmento de Tratamento Temática

UFC Universidade Federal do Ceará

UFPB Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS.....	28
2.1 O Estágio e os documentos institucionais.....	28
2.2 O Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará.....	35
2.3 O estágio docente como espaço da formação profissional.....	40
3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O AGIR DO ESTAGIARIO.....	46
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	46
3.1.1. As condições de produção do texto.....	50
3.1.2 A organização interna dos textos.....	55
3.2 O agir professoral e os saberes docentes.....	63
3.3 O estágio e o agir professoral.....	74
4. CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	81
4.1 A natureza da pesquisa.....	81
4.2 O contexto e os sujeitos participantes da pesquisa.....	84
4.3 O percurso metodológico – etapas da pesquisa.....	86
4.3.1 Primeira etapa da pesquisa.....	87
4.3.2 Segunda etapa da pesquisa.....	89
4.3.3 Terceira etapa da pesquisa.....	89
4.3.4 Quarta etapa da pesquisa.....	91
4.4 Dispositivos para a geração de dados.....	92

4.4.1 Questionário	93
4.4.2 Gravação audiovisual	94
4.4.3 Entrevista em situação de autorreflexão.....	95
4.5 Composição do corpus.....	98
4.6 Tratamento para análise dos dados e quadro metodológico da pesquisa ..	100
5. O AGIR (RE)SIGNIFICADO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS DADOS	106
5.1 As condições de produção do texto – contexto de produção em dois momentos – questionário e relatório de estágio	107
5.1.1 Formação e expectativas do estagiário - questionário	108
5.1.2 Ambiente escolar e organização das aulas – relatório de estágio.....	112
5.2 As condições de produção do texto – contexto de produção e conteúdo temático das entrevistas.....	121
5.2.1 Conteúdo temático da primeira entrevista da dupla 01	123
5.2.2 Conteúdo temático da segunda entrevista da dupla 01.....	127
5.2.3 Conteúdo temático da terceira entrevista da dupla 01	131
5.2.4 Conteúdo temático da primeira entrevista da dupla 02	134
5.2.5 Conteúdo temático da segunda entrevista da dupla 02.....	136
5.3 Os saberes docentes e agir do estagiário.....	147
5.3.1 Os saberes na primeira entrevista com a primeira dupla	147
5.3.2 Os saberes na segunda entrevista com a primeira dupla	151
5.3.3 Os saberes na terceira entrevista com a primeira dupla	154
5.3.4 Os saberes na primeira entrevista com a segunda dupla	158

5.3.5 Os saberes na segunda entrevista com a segunda dupla.....	161
5.4 O posicionamento do estagiário e suas representações.....	162
5.4.1 As vozes e as marcas de agentividade.....	164
5.4.1.1 As vozes e as marcas de agentividade dos estagiário 01 e 02.....	165
5.4.1.2 As vozes e as marcas de agentividade dos estagiários 03 e 04.....	168
5.4.2 As modalizações nas representações dos estagiários.....	172
6 CONCLUSÃO.....	179
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	198
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO.....	201
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	202
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	203
APÊNDICE E – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIAÇÃO DE PROJETO....	204
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTAGIÁRIOS.....	205
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA COM A DUPLA 1.....	206
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA COM A DUPLA 1.....	220
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA 3ª ENTREVISTA COM A DUPLA 1.....	228
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA 1ª ENTREVISTA COM A DUPLA 2.....	234
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA COM A DUPLA 2.....	242
ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM ENSINO.....	249
ANEXO B – MATERIAL DIDÁTICO.....	252

1 INTRODUÇÃO

“Quem observa o vento não semeará, e quem olha para as nuvens não colherá.”
(Eclesiastes 11:4)

O agir languageiro é a atividade de linguagem em uso. Ele está inserido em alguns domínios. Na dimensão social, este tipo de atividade serve para criar normas e valores, planejar, regular e avaliar as atividades coletivas. A atividade de linguagem possibilita, na dimensão individual, a apropriação e a interiorização da linguagem. Esse conceito do agir de linguagem favorece a interpretação do agir do homem no contexto, sempre localizado no tempo e no espaço, constituído de atividades sociais (história, cultura, trabalho, economia etc) e de atividades individuais (pensamento consciente e subjetividade). Nessa perspectiva, Bronckart (2006) considera o trabalho como um eixo central da existência humana, isto é, uma das formas de agir da espécie humana. A atividade de ensino tem sido considerada como um trabalho e suas características passaram a ser objeto de pesquisas tanto de caráter didático como científico.

Na presente pesquisa, investigamos a (re)significação do agir do estagiário. Neste contexto de formação inicial de professores, lançamos um olhar sobre como este futuro profissional constrói sua prática de ensino. Sabemos que ainda não está no seu trabalho de fato, e sim aprendendo para esta futura atuação. Conforme Nouroudine (2002), há três níveis de *linguagem como trabalho*. No primeiro, o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada; no segundo, refere-se às falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação; no terceiro nível, expressa-se um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente, passar pelo recurso da palavra.

Em nossa pesquisa de mestrado (MONTE FILHA, 2010) focalizamos o agir do professor no tocante ao ensino de gêneros textuais em sala de aula de língua

materna. Nossa atenção foi voltada para a dimensão *real*¹ do trabalho ou *trabalho realizado* do professor em sala de aula em relação à didática da escrita através de gêneros textuais. Uma das constatações que fizemos, através de nossa investigação, foi que o professor reproduzia a metodologia, as atividades e as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos autores do livro didático (MONTE FILHA, 2010).

Assim como outros pesquisadores assinalaram, por exemplo, Evangelista (2008), verificamos, através de nosso corpus, que os professores são adotados pelo livro didático². Um desdobramento disso é que o docente, muitas vezes, não se torna o *ator*³ de seu próprio agir, apenas reproduz as práticas e atividades de terceiros. A pesquisa de Mestrado possibilitou compreendermos a teia que envolve o ensino, sobretudo da escrita em sala de aula do Ensino Fundamental e a figura do professor neste processo.

Evidentemente esta temática não se esgotou e possibilitou novos questionamentos. Cientes disso, sentimos a necessidade, em nossa pesquisa de doutorado, de lançar um olhar para a formação inicial desse professor de língua materna, pois acreditamos que compreender o papel que essa formação exerce é de extrema relevância para a realização de propostas teórico-metodológicas que deem subsídios para que esse profissional se torne efetivamente *ator* de seu agir em sala de aula.

Na área de formação de professores, é digno de nota verificar a implementação de dois tipos de pesquisa. Uma consiste em abordagens tradicionais de transmissão de conhecimento conforme assinala Nunes (2001); outra, mais recente, das Ciências do Trabalho, envolve a utilização de vários dispositivos práticos analíticos (instrução

1 De acordo com Bronckart (2006), a dimensão real ou trabalho realizado é o que efetivamente acontece na situação de trabalho. Além dessa dimensão, temos o trabalho prescrito que está no nível de normatização do trabalho pelas instituições e/ou órgãos governamentais e o trabalho representado entendido como a interpretação dada pelo trabalhador ao seu agir.

2 Em muitos momentos em sala de aula, o professor torna-se apenas um reproduutor dos conceitos e metodologia desenvolvidos pelos autores dos livros didáticos. Há uma inversão de papéis, no lugar do professor adotar o livro e utilizá-lo como mais um elemento da aula, o livro ‘adota’ o professor, isto é, o autor do livro é o principal condutor da aula.

3 *Actante* se refere a qualquer pessoa implicada no agir, é utilizado como um termo neutro; *ator* é o protagonista da ação e *agente* é aquele que não é a fonte do processo. (BRONCKART; MACHADO, 2004).

ao sósia, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada, entrevista de explicitação etc) em que futuros professores são confrontados com situações de atividade real e são conduzidos para as realizações de certas características da profissão a que se destinam. Nossa investigação se enquadra exatamente nessa segunda abordagem uma vez que o professor em formação inicial foi confrontado com seu próprio agir com o intuito de ter um melhor entendimento da sua formação profissional e do seu desenvolvimento.

Percebemos que o processo de preparar os alunos para a docência tem passado por inúmeras mudanças, dentre elas, a necessidade de se optar por uma linha reflexiva com o objetivo de despertar nesses professores em formação inicial o desenvolvimento dos saberes teóricos e profissionais para a atuação em sala de aula. De acordo com Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p.43), “a formação profissional deixa de ser vista como treinamento e passa a ser entendida como o conjunto das estratégias que facilita a reflexão [...]. Alinhada a essa perspectiva, nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar como o estudante (re)significa⁴ o seu agir durante o Estágio em Ensino de Língua Portuguesa.

Nosso estudo esteve inserido em um projeto maior intitulado: O estágio como um espaço de (trans)formação do professor, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC), coordenado pela professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. A formação do professor bem como o ensino e aprendizagem são analisados na perspectiva da Linguística Aplicada com foco no discurso do professor e/ou do estagiário. O Gepla, dentre os grupos com os quais trabalha em parceria, realiza pesquisa dialogando com o grupo LAF (Langage, Action, Formation) da Universidade de Genebra. Bronckart (2008) apresenta a pesquisa desenvolvida pelo LAF como tendo foco na análise das ações e nos discursos em situações de trabalho, a partir das quais são analisadas as condições de realização do agir e as produções verbais referentes aos segmentos desse agir. O autor explica que, nessa investigação, três situações de trabalho são comparadas.

4Optamos pela utilização dos parênteses na palavra ressignifica, uma vez que acreditamos e pretendemos, através desta Tese, explicar que o estagiário durante sua experiência no Estágio de Regência passa a atribuir novos significados ao agir do futuro professor, esse processo de ressignificação é um contínuo durante o Estágio.

Essas situações de trabalho se diferenciam, no geral, pelo tipo de interação requerido dos actantes pela tarefa. Foram três tipos de interação, a saber, entre um actante e um dispositivo mecânico; entre um actante e outra pessoa singular; entre um actante e um grupo de pessoas. Os dados foram coletados em condições semelhantes em três locais de trabalho – uma empresa de fabricação de material farmacêutico, um hospital e uma instituição de formação de professores primários. O número de possíveis questões para o vasto conjunto de dados das investigações desenvolvidas é bastante elevado. Assim, cabe ao pesquisador delimitá-las de acordo com seus interesses ou necessidades específicas.

A formação de professores, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, não tem como enfoque principal o ensinar a ensinar, seu principal foco é levar a uma reflexão sobre o ensinado e o contexto do ensino. O professor é quem deve realizar as mudanças necessárias em seu agir em sala de aula (LEURQUIN, 2012). Em nossa pesquisa, adotamos essa mesma postura e acreditamos que o docente deve sempre refletir sobre esse agir bem como ser o principal responsável por ele. Levando isso em consideração, ressaltamos a necessidade de entender como acontece o processo de formação inicial desse profissional. Reconhecemos que o estágio é um período muito importante, porque é, nessa ocasião, que o aluno vivencia a dinâmica da sala de aula.

Muitas pesquisas, por exemplo, Amigues (2004), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Evangelista (2008), Machado (2009), Monte Filha (2010), Botelho (2010), Peixoto (2011), Figueirêdo (2013) e Araújo (2013) objetivam investigar o trabalho do professor, compreender a complexidade de seu agir e suas dimensões. Esses estudos, levando em consideração os mais diversos espaços e tempos em que as mediações formativas ocorrem, analisaram as concepções teóricas e metodológicas que orientam a formação e prática profissional. A partir de seus objetivos específicos, concentraram-se na atividade de ensino como trabalho e a importância de compreendê-lo.

Botelho (2010), por exemplo, analisa relatórios de estágio produzidos por professores de Língua Portuguesa em formação inicial com o objetivo de investigar a organização textual desse gênero acadêmico. O procedimento de análise se deu a

partir da organização do contexto de produção, da estrutura composicional e do conteúdo informacional (organização tópica) dos relatórios de estágio.

Essa pesquisa permitiu uma reflexão acerca da questão da competência textual escrita do professor em formação. Os resultados finais indicaram que esses alunos, futuros professores, demonstram alguns problemas de competência textual escrita na produção e organização do gênero acadêmico relatório de estágio, tanto no aspecto discursivo (contexto de produção) e composicional (estrutura do gênero) quanto em relação à organização tópica (distribuição do conteúdo informacional).

Estudos como de Botelho (2010), assim como pesquisas que investigam o letramento acadêmico (SILVA, 2012), são de extrema relevância. Acreditamos que há também uma real necessidade de analisar a formação inicial por outra perspectiva, a partir da reflexão dos próprios sujeitos sobre seu agir. Além da análise crítica exigida pela escrita do relatório como já ocorre nas disciplinas de estágio, confrontar-se com seu agir durante a regência possibilita uma visão ímpar sobre a prática docente. Assim, relacionando todos os ângulos, temos melhores condições de compreender a formação inicial no que diz respeito ao estágio.

Reconhecemos que, nos últimos anos, conforme já exposto anteriormente, existe um número crescente de pesquisas que tematizam o ensino com trabalho. É preciso analisá-lo levando em consideração todas as suas formações – inicial e continuada. Por exemplo, Peixoto (2011) analisa como os professores reconfiguram por meio da linguagem suas ações e seu papel em uma formação continuada. Através da categoria de análise figuras de ação interna e externa, a pesquisadora investiga o discurso de quatro professores durante uma formação. Durante a pesquisa, foi verificada a funcionalidade de cada figura de ação para o cumprimento dos objetivos interacionais dos actantes. Uma das conclusões do estudo é que há uma relação entre as figuras de ação e a teia discursiva dos diálogos estabelecidos na formação para a realização ou não da tarefa solicitada pela equipe de formadores.

Certamente, este é um ponto de partida para repensar a formação do professor numa perspectiva reflexiva. Acreditamos que nossa pesquisa proporciona

uma metodologia em que o professor em formação inicial possa refletir sobre sua prática e ressignificá-la. Partindo de nosso objetivo geral - investigar como o estagiário (re)significa o seu agir - temos como objetivos específicos: identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do **conteúdo temático**, analisar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de língua em situação de sala de aula por meio das **modalizações**, interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das **marcas de agentividade** e das **vozes**, refletir sobre os **saberes** mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e após o contato em sala de aula. A tese de nossa pesquisa é que o estagiário desenvolve um agir particular durante as aulas de regência, configurando-se diferente do agir professoral. É possível que existam elementos característicos do agir do estagiário e ele os revela ao refletir sobre sua prática em sala de aula.

Gurgel (2013) focaliza as representações sociais de oito estagiárias sobre o estágio de regência mobilizadas na disciplina de estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras. Através de uma abordagem discursiva e ideológica das representações sociais, o autor destaca a função da linguagem na circulação de representações. As modalizações no discurso das estagiárias, durante a interação com os pares nos grupos focais, revelam os sentidos e os valores que elas atribuem ao estágio de regência, antes e durante a disciplina.

Estudos como este reforçam a importância de rever o estágio de regência como uma etapa da formação do professor em que, cada vez mais, ele precisa ter consciência de suas representações sociais. Apontamos, por meio de nossa investigação, que também se faz necessário lançar um olhar sobre o agir do estagiário, levando em consideração o repertório didático e os saberes profissionais mobilizados por ele durante a disciplina, visto que tais categorias proporcionam compreender o contexto de produção desse sujeito e suas relações com sua prática.

Figueirêdo (2013) investiga como o papel do professor é representado, por meio da linguagem, em textos que compõem o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras de universidades públicas cearenses. Através dos textos do entorno precedente ao agir do professor, a pesquisadora leva em consideração o agir

prescrito e os aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele, sobre sua atuação, sua finalidade e sua responsabilidade. Por meio da análise dos dados, a tese de que o papel dos professores formadores é apagado ou diluído nestes textos foi confirmada. Assim a autora reforça a real necessidade de valorizar este profissional, dando voz a ele. Esse estudo, assim como pesquisas anteriores, por exemplo, Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006), confirma a relevância de investigar todas as dimensões do trabalho docente – prescrito, real, realizado. Citamos as pesquisas anteriores para confirmar que todas as dimensões são importantes para compreensão do trabalho do professor. Nossa pesquisa não desconsidera tais dimensões, contudo nosso foco de investigação é no agir através da ótica do próprio professor.

Leurquin (2013) analisa a voz do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) quando ele fala sobre seu agir. Essa investigação objetiva compreender como o professor de PLE se comporta diante de seu agir, para isso, parte do repertório didático e chega às figuras de ação. Temos uma aproximação com o trabalho de Leurquin (2013), principalmente com as questões de partida, no entanto nosso objeto de estudo é outro, o estágio docente. Nossa atenção é na formação inicial do professor de língua materna.

A autora defende que é de extrema importância compreender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social) reelaborados por Bronckart (1999) para interpretar o agir professoral. Ela ressalta também a necessidade de refletir sobre os saberes mobilizados em sala de aula pelo docente para a interpretação de seu agir. Assim é relevante investigar o plano que envolve o poder-fazer, o querer-fazer e o dever-fazer, influenciado pelas condições de trabalho do professor e relacionado ao seu mundo sociossubjetivo. Esse plano depende dos papéis sociais assumidos pelo professor. Nossa pesquisa levará esta discussão para o âmbito do estágio de regência⁵.

⁵ Os nomes utilizados para as disciplinas de estágio mudam dependendo da instituição de ensino. Alguns termos usados são estágio de regência, estágio supervisionado, estágio em ensino. Em nossa pesquisa, o nome da disciplina é Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Ao longo desta tese, faremos uso dos termos como sinônimos, pois o objetivo destas disciplinas é o mesmo, ou seja, a

Peixoto (2014) investiga o trabalho docente semiotizado nos relatórios de estágio produzidos por professores de língua materna em formação inicial da Universidade Federal do Ceará, através da articulação dos tipos de discursos que compõem tais textos. Foram analisados dez relatórios de estágio produzidos pelos alunos a partir da análise descendente de textos proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Os dados revelaram que o gênero acadêmico relatório é um importante instrumento de análise do trabalho docente.

Nesta perspectiva, essa investigação sugere uma reflexão acerca da formação inicial de professores em um âmbito discursivo, partindo da análise do trabalho representado por meio da linguagem para depois propor ações interventivas. Dialogando com estudos como o citado, acreditamos que nossa pesquisa caminha neste percurso de uma formação inicial que proporcione uma reflexão sobre a complexidade do trabalho docente.

A partir da resenha de alguns estudos que focalizam ora a formação inicial ora a formação continuada, nas mais diversas dimensões do agir, reconhecemos que o processo de formação de qualquer profissional nunca se encerrará. Os professores, cada vez mais, exercem um papel de destaque na ressignificação das práticas de ensino/aprendizagem de língua materna. Nesse contexto, os cursos de formação inicial e continuada de professores vêm sendo repensados. Pesquisas com o enfoque no estatuto do estágio estão sendo realizadas a fim de discutir a formação inicial e a importância do estágio. (PIMENTA; LIMA, 2010, LEURQUIN; GURGEL, 2017, KOBOLT; MIRA, 2018; GUIMARÃES; PEREIRA, 2018; SILVA; FERRAGINI; TOGNATO, 2018). Nessa pesquisa de Doutorado, então, temos a intenção de defender a extrema importância de o estudante, futuro professor, durante sua formação inicial, identificar os mecanismos disponíveis a seu favor a fim de ter consciência de suas ações e, sobretudo, reorganizar o sistema de significações e das capacidades do agir.

Um ponto que Pereira (1999) salienta é a importância de levar em consideração as condições da educação em nosso país ao discutir sobre a formação

regência de aulas pelos alunos/estagiários em sala de aula da educação básica sob a supervisão de um professor da instituição.

docente. O autor explica que fatores externos prejudicam a formação inicial e continuada dos professores. Cada vez mais, portanto, é necessário, pesquisas que valorizem a prática docente. Esta prática não deve ser vista apenas como um lugar de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um ambiente de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, criados e reconstruídos.

Diante do exposto, consideramos que nossa pesquisa se justifica em virtude de:

- a) fornecer elementos para compreender a complexidade que envolve a formação inicial do professor;
- b) refletir sobre dispositivos teórico-metodológicos para que o estágio seja cada vez mais um espaço de ressignificação da construção do agir deste futuro professor;
- c) fornecer subsídios para que o estagiário reconheça as diversas questões que estão envolvidas nesta profissão, possibilitando que ele mesmo assuma a responsabilidade em direcionar seu agir.

Nossa investigação propõe não apenas compreender a formação inicial do professor do curso de Letras. É preciso ir além, é necessária uma prática docente que proporcione um exercício constante de olhar para si mesmo em que ocorra mudanças nos sujeitos no tocante ao seu trabalho e às relações envolvidas. Acreditamos também que, nossa pesquisa, baseada no Interacionismo Sociodiscursivo, tem uma contribuição para a Linguística Aplicada, sobretudo, com relação à discussão sobre a formação inicial do professor de língua materna. Por meio dos mecanismos enunciativos, realizamos uma análise linguístico-discursiva do discurso do estagiário ao se confrontar com seu agir.

A discussão sobre a formação inicial certamente continuará aberta a novos olhares. Através de nossa investigação, debatemos sobre a formação de professor

que ressignifique seu agir ao construir seus objetos de estudo e seus saberes, valorizando suas experiências profissionais.

Após esta introdução, na qual explicitamos nossa justificativa pelo objeto escolhido e os objetivos a serem alcançados com nossa pesquisa, esta tese encontra-se organizada da seguinte maneira:

No segundo capítulo, apresentamos os principais documentos institucionais que norteiam o estágio nos cursos de Licenciatura. Em seguida, examinamos a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nossa intenção é propor uma reflexão acerca do espaço que o estágio possui na formação inicial dos professores.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico. Apresentamos os conceitos fundamentais a esta tese. Em seguida, dissertamos acerca das categorias analíticas, a saber, **conteúdo temático, vozes e marcas de agentividade, modalizações e saberes docentes**. Por último, retomamos a discussão acerca do estágio e o agir do professor.

No quarto capítulo, nossa finalidade é explicar a natureza da pesquisa, apresentar o contexto em que foi realizada, incluindo a descrição dos sujeitos participantes, das etapas metodológicas desenvolvidas, dos dispositivos utilizados para a geração de dados e do *corpus*. Por fim, pretendemos explicitar o procedimento adotado em relação ao tratamento dos dados gerados.

No quinto capítulo, discutimos a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Identificamos o contexto de produção em que os sujeitos estão inseridos, a saber, da disciplina e da regência propriamente dita. Traçamos o perfil de cada estagiário através do questionário e do relatório de pesquisa, em seguida, explicitamos o plano geral do texto: o conteúdo temático das entrevistas dos momentos de autorreflexão. Posteriormente o conteúdo temático foi associado aos saberes mobilizados pelos estagiários ao refletirem sobre o seu agir nas entrevistas. Por fim, analisamos as marcas de agentividade e as vozes presentes nas entrevistas a partir dos temas categorizados e as modalizações utilizadas pelos estagiários em cada desse tema ou subtema dos segmentos de tratamento temático.

Nas considerações finais, debatemos sobre as contribuições desta pesquisa, nossas conclusões acerca do estágio docente e seus desdobramentos.

2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

“A educação exige os maiores cuidados, porque influí sobre toda a vida.” (Sêneca)

Nosso objetivo neste capítulo é inicialmente apresentar os principais documentos institucionais que norteiam o estatuto do estágio nos cursos de Licenciatura. Em seguida, examinar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nossa intenção é propor uma reflexão acerca do espaço que o estágio possui na formação inicial dos futuros professores.

2.1 O Estágio e os documentos institucionais

Com a publicação do Edital 4/97 (BRASIL, 1997) do Ministério da Educação e do Desporto (atualmente Ministério da Educação/MEC), houve uma retomada de debates sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. As Diretrizes Curriculares possuem o objetivo de possibilitar referência na organização dos programas de formação para as Instituições de Ensino Superior (IES). No edital citado, a discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores estava vinculada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e à Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que determina como atribuição da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a deliberação sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação propostas pela Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o

processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, com auxílio de uma comissão de especialistas. Este documento foi utilizado como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFC que será apresentado na próxima seção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro tendo como base os princípios da Constituição. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart e teve duração de 10 anos. A segunda versão entrou em vigor em 1971, no período do regime militar, e durou 25 anos. A promulgação da mais recente versão ocorreu em 20 de dezembro de 1996 pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nestes 21 anos, ela já passou por várias alterações. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), por exemplo, fez algumas alterações na Lei nº 9.394/96. Dentre as mudanças, podemos citar o artigo 62 que se encontra no título VI - Dos profissionais da educação – no tocante ao capítulo V. Anteriormente o texto determinava que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013) fez uma mudança no trecho “quatro primeiras séries do ensino fundamental” para cinco primeiros anos do ensino fundamental, atualizando a nomenclatura do ensino fundamental. O artigo 62, com a nova redação, com base na Lei nº 13.415 de 2017 determina que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

O oitavo parágrafo deste artigo estabelece que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.”⁶ (BRASIL, 2017). A LDB (nº 9.394/96) estabelece em seu artigo 65 que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). O Parecer nº 744/97 do CNE/CES, aprovado em 3 de dezembro de 1997, apresenta orientações para cumprimento deste artigo.

De acordo com esse documento, a Prática de Ensino é definida “como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora”. No segundo artigo desse parecer, há um enfoque para que a Prática de Ensino se torne “o elemento articular entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso” (BRASIL, 1997). A Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP) 2, 19 de janeiro de 2002, apresenta o acréscimo “ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas” (BRASIL, 2002b).

A Resolução do CNE/CP 1, de 18 fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. O terceiro artigo apresenta os princípios para o exercício profissional conforme transscrito a seguir:

6A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Texto disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso:05 de janeiro de 2018).

No Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002a).

A Resolução do CNE/CP 2 de 2002, já citada, em seu primeiro artigo, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica, em nível superior. A carga horária estabelecia 2800 (duas mil e oitocentas) horas, obedecendo à seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A Resolução do CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL,2015), contém, no seu artigo 13, a ampliação dessa carga horária, tal como segue:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

O Parecer do CNE/CP 28, de 18 de janeiro de 2002 (BRASIL, 2002c), explica sobre a prática como componente curricular. De acordo com este documento, a definição é a seguinte:

a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2002c).

Ainda de acordo com este parecer, é de suma importância que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que ocorra uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio. Levando em consideração que há duas práticas, a saber, como componente curricular e prática

de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei, é importante, apresentar a distinção entre elas. A primeira, como já definida anteriormente, é mais abrangente e deve ocorrer a partir do início do curso. O estágio curricular supõe “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é se chama estágio curricular supervisionado.” (BRASIL, 2002a). Este estágio curricular supervisionado deve consolidar-se a partir do início da segunda metade do curso.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que revogou a Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, o estágio é:

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A lei citada, considerada a atual lei do estágio, explica que o propósito do estágio é possibilitar o aprendizado de competências e saberes próprios à atividade profissional para atuação do educando tanto na vida cidadã como no mercado de trabalho. O estágio deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e integrar o itinerário formativo do educando. Assim, percebemos que o estágio, ao longo dos anos, foi ganhando mais destaque. Com as resoluções, leis e pareceres surgidos após a LDB/96, o estágio torna-se de forma mais explícita um requisito obrigatório para a conclusão de um curso.

A Resolução do CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015, já citada anteriormente, no seu capítulo V da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo, ainda concernente ao artigo 13, destaca o tempo destinado às dimensões pedagógicas e o estágio curricular supervisionado.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015).

A resolução nº 21 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC, de 14 de julho de 2006, disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado (PECS) para os alunos dos Cursos de Graduação da UFC. A resolução nº 32 CEPE/UFC, de 30 de outubro de 2009 (CEARÁ, 2009), após a sua publicação, revogou a anterior e continua sendo o atual documento da universidade em relação ao Estágio Curricular. O PECS possui uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma Política de Estágio Curricular Supervisionado na UFC. Este programa apresenta diretrizes e normas básicas sobre o Estágio Curricular de caráter obrigatório ou não-obrigatório para os discentes dos Cursos Regulares desta instituição.

O Estágio Curricular Supervisionado compreende duas modalidades, a saber, estágio obrigatório – quando se trata da disciplina de Estágio da matriz curricular dos cursos de graduação, e não-obrigatório – quando o estágio for de iniciação profissional, estando ou não vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PRE). Na presente pesquisa, temos como foco o Estágio Obrigatório. A resolução apresenta, no seu quinto artigo, a carga horária de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, conforme descrita abaixo:

Art. 5º No caso de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório, caberá às Coordenações dos Cursos estabelecer os critérios que normatizem os procedimentos necessários, atendendo às especificidades de cada Curso.
Parágrafo único. A carga horária discente de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório ficará condicionada ao previsto no Projeto Pedagógico do Curso ao qual está vinculado, e será acompanhado por um(a) professor(a)-orientador(a)/supervisor(a) da Unidade Acadêmica, que orientará e avaliará o(a) estudante-estagiário(a). (CEARÁ, 2009).

Conforme citado, as Coordenações dos Cursos devem estabelecer os critérios que normatizam os procedimentos necessários relacionados ao estágio, respeitando-se a legislação em vigor. Portanto, após esta apresentação acerca dos principais documentos do Ministério de Educação, incluindo a LDB e as resoluções e os pareceres, sobretudo aqueles relacionados à Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, na próxima seção deste capítulo, descrevemos a organização curricular do Curso de Licenciatura em Letras e o projeto pedagógico do curso.

2.2 O Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará

De acordo com o Projeto Político Pedagógico⁷ (PPP), o Curso de Licenciatura em Letras da UFC é composto por 06 (seis) habilitações: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português e Respectivas Literaturas. Quando foi criado, o Curso integrava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, estruturada nos moldes da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com o primeiro currículo aprovado em 1961. Atualmente, faz parte do Centro de Humanidades da instituição.

O curso diurno está delineado da seguinte forma: Letras - Português/Literatura, Letras - Português/Alemão, Letras - Português/Espanhol, Letras - Português/Francês, Letras - Português/Inglês, Letras - Português/Italiano e Letras - Português/Línguas Clássicas. A entrada dos estudantes se dá em turmas semestrais. A habilitação em Português/Literatura é concluída em oito semestres, enquanto as habilitações duplas que incluem línguas estrangeiras têm duração de dez semestres. No período noturno, há oferta dos cursos Letras - Inglês e Letras - Espanhol, com entrada em turmas anuais e duração de nove semestres. Há também na universidade o curso de Letras – Libras.

⁷O presente projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras foi elaborado em dezembro de 2005 e passou por uma revisão em maio de 2007. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657461. Acesso em: 20 ago. 2017.

No Curso de Letras, há cinco departamentos: Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT), Letras Estrangeiras (DLE), Letras-Libras e Estudos Surdos (DELLES), Letras Vernáculas (DLV) e Literatura. Em relação ao Departamento de Letras Vernáculas (DLV), temos três unidades curriculares, a saber, unidade curricular de Língua Portuguesa, de Linguística e de Teoria e Prática de Ensino. Acerca do Departamento de Literatura, as unidades são: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Africana, Teoria da Literatura e Prática de Ensino. O Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) apresenta as unidades de cada língua correspondente, isto é, Língua e Literatura Inglesa e Norte-americana, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Alemã, Língua e Literatura Italiana, Língua e Literatura Espanhola e Hispano-americana além da unidade curricular de Letras Clássicas. O curso ainda conta com disciplinas de outros departamentos da UFC: Introdução à Filosofia do Departamento do curso de Filosofia e Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação, Estrutura, Política e Gestão Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência (Fundamentos da Educação) e Didática I (Teoria e Prática de Ensino) da Faculdade de Educação.

A equipe responsável⁸ do projeto apresenta os objetivos principais em relação ao egresso do Curso de Letras, a saber, formar docentes de Língua e Literatura, materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio; motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura, materna e estrangeira; iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação; qualificar profissionais interessados em língua e literatura e qualificar discentes para contribuir em outras áreas do conhecimento, no debate interdisciplinar, prestando assessorias nos setores políticos, culturais, em órgãos governamentais, organizações não governamentais etc. Ao analisar os

⁸EQUIPE RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Márluce Coan (Coordenadora do Curso de Letras 2005-2007), Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro (Coordenadora do Curso de Letras 2003-2005), Profa. Dra. Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo (Chefe do Departamento de Letras Vernáculas), Profa. Dra. Elizabeth Dias Martins (Chefe do Departamento de Literatura), Profa. Dra. Ana Maria César Pompeu (Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras), Prof. Ms. Ivanowik Dantas Valério (Coordenador do Curso de Letras a Distância), Professores do Departamento de Letras Vernáculas, Professores do Departamento de Literatura, Professores do Departamento de Letras Estrangeiras, Mauro José Saraiva Maia (Assistente em Administração) e Francisca Ilca de Queiroz (Técnica em Assuntos Educacionais). ASSESSORIA PEDAGÓGICA: Profa. Ana Maria Iório Dias (Pró-Reitora de Graduação) e Profa. Maria de Lourdes P. Brandão (Coordenadora de Pesquisa e Acompanhamento Docente).

objetivos listados, percebemos que há uma preocupação em proporcionar que o aluno possa se tornar tanto um professor da Educação Básica como também um pesquisador em Linguística e/ou Literatura. Para isso o curso oferece disciplinas voltadas para as teorias linguísticas e literárias e pesquisas neste âmbito bem como conteúdos relacionados à prática em sala de aula.

A proposta de integralização curricular do PPP⁹ foi baseada nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, conforme resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), e na Resolução do CNE/CP 2/2002, (BRASIL, 2002b). A Resolução CNE/CES 18, de 13/03/2002 (BRASIL, 2002d), que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, e o Parecer do CNE/CP28, de 18/01/2002 (BRASIL, 2002c), que, entre outros assuntos, aborda a concepção de Prática como Componente Curricular e de Estágio Supervisionado também foram utilizados.

A Resolução CNE/CES 18 de 2002, em seu segundo artigo, estabelece na estrutura do projeto pedagógico:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002d)

De acordo com o PPP, o Curso de Letras, baseando-se no Parecer do CNE/CP 28/2002 (BRASIL, 2002c) e no Parecer do CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), estabelece uma relação mais ampla entre teoria e prática. A Prática como Componente Curricular, inserida no âmbito das disciplinas obrigatórias, tem como objetivo a aplicação de conteúdos científico-culturais na resolução de problemas teórico-metodológicos. Desta forma, no projeto, o Estágio Supervisionado é estruturado por meio de uma relação pedagógica entre professor (estagiário) e

⁹Atualmente o Projeto Político Pedagógico recebe a denominação Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

aluno, em Instituições Escolares de Ensino Fundamental e Médio, com a supervisão de um profissional reconhecido. O número mínimo de horas-aula de regência, nas disciplinas de Estágio, é de 14 (quatorze) aulas. Os alunos que lecionam no período de estágio podem aproveitar 30% (trinta por cento) do número de horas-aula destinadas à regência, desde que apresentem ao professor documento comprobatório de atuação na área específica do estágio e relatório de atividades.

A unidade curricular de teoria e prática de ensino do DLV apresenta as seguintes disciplinas optativas: Tópicos em Aquisição da Linguagem, em Variação e Mudança Linguísticas e Ensino de Língua Portuguesa e sobre o Ensino de Gramática, Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Alfabetização, Gêneros textuais e ensino além das de estágio de cunho obrigatório: Estágio em Ensino de Leitura, Estágio em Ensino da Análise Linguística, Estágio em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita, Estágio em Ensino da Língua Portuguesa. Os três primeiros estágios envolvem a observação de aulas na escola, e o último corresponde ao estágio de regência.

A carga horária didática destinada ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é distribuída entre dois grupos de disciplinas, a saber, Estágio de Observação e Estágio de Regência. Em relação ao Estágio de Observação, as disciplinas veiculadas são: Estágio em Ensino de Leitura, Estágio em Ensino de Análise Linguística, Estágio em Ensino de Oral e Escrita e Estágio Supervisionado em Literatura I. No tocante ao Estágio de Regência, as disciplinas ofertadas são: Estágio em Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Literatura II. Além dos estágios ofertados, há disciplina de Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura Vernácula. Desta forma, a carga horária totaliza 416 horas. A jornada de atividades do estagiário deve ser compatível com o horário escolar e o tempo necessário para estudos extra-sala de aula. Dessa forma, não deverá ultrapassar 25 (vinte e cinco) horas semanais de atividades, a serem prestadas, obrigatoriamente, em conformidade com o currículo do aluno.

A presente pesquisa cujo objetivo geral é investigar como o estudante de Letras (re)significa o seu agir durante o Estágio de Regência focalizou a disciplina de

Estágio em Ensino de Língua Portuguesa¹⁰. Na justificativa presente no programa da disciplina, o propósito apresentado é levar os alunos a aplicar no ensino fundamental e no ensino médio os conhecimentos teóricos e empíricos referentes à Língua Portuguesa levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A carga horária total é de 96 h/a e possui como pré-requisitos os estágios de observação já citados (Estágio em Ensino de Leitura, em Ensino da Análise Linguística e em Ensino da Linguagem Oral e da Linguagem Escrita).

O estágio é ofertado na Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas no último semestre, oitavo, e, nas demais Licenciaturas, no penúltimo semestre, nono. Estas informações são das Matrizes Curriculares ou Estrutura Curricular¹¹ 2006.1 do PPP. Os participantes de nossa pesquisa estavam matriculados seguindo as orientações de tais matrizes. Desde 2015, em consonância à Resolução nº 2 do CNE/CP, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os cursos estão passando por reformulações em sua Estrutura Curricular principalmente no tocante à carga horária. De acordo com a Resolução nº1 do CNE/CP, de 09 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou o artigo 22 da Resolução nº2 do CNE/CP de 2015, os cursos devem se adaptar no prazo de 3 anos a esta resolução, a contar da data de sua publicação.

Outra proposta vinculada à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular é o programa Residência Pedagógica¹². Ele constitui uma das ações da

10Anexo A: Ementa da disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa.

11 Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e Literaturas. Disponível em:<https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em: 20 ago. 2017

¹² Segundo a Fundação Capes, os objetivos do programa são: aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de

Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo principal é aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionado a imersão do graduando na escola de educação básica a partir da segunda metade do curso. De acordo com o governo federal, dentre as atividades da residência, estão a regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Estas funções devem ser acompanhadas pelo professor da escola com experiência na área de ensino do curso do residente e orientada por um docente da instituição formadora. Futuramente novas pesquisas serão desenvolvidas para analisar efetivamente o impacto destas mudanças nos curso de licenciatura, principalmente, no tocante aos estágios e à prática em sala de aula. Na próxima seção deste capítulo, propomos uma reflexão sobre o espaço que o estágio possui na formação inicial dos futuros professores.

2.3 O estágio docente como espaço da formação profissional

Refletir sobre a formação de professores é sem dúvida uma tarefa desafiadora, levando em consideração sua complexidade e sua abrangência. Nesta tese, embora reconheçamos que essa formação se estenda além dos anos de graduação nas Licenciaturas e ocorra de forma contínua, o foco recai sobre um momento específico dentro deste universo, a saber, o estágio supervisionado. Afinal, é, nesta situação, que de fato o aluno/futuro professor inicia a troca de posições nas relações educacionais, isto é, deixa de ser aluno e assume, mesmo que sob supervisão, o papel de professor. Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas, principalmente na perspectiva de proporcionar uma mudança sobre o estatuto do estágio no curso de Licenciatura e o papel da reflexão na formação do aluno/estagiário (REICHMANN, 2013; SILVA; FERRAGINI; TOGNATO, 2018; KOBOLT; MIRA, 2018; GARCIA; CHAVES; STEIN, 2018; GUIMARÃES; PEREIRA,

professores; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

2018).

Assim como Pereira e Pereira (2012, p.24), compreendemos que:

o espaço do estágio deve possibilitar uma produção de conhecimento que não se limite à simples transferência e “aplicação” de teorias ou de conteúdos, mas que seja o eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola básica (PEREIRA; PEREIRA, 2012).

Levando em consideração essa articulação entre teoria-prática, as autoras citadas destacam a importância e a necessidade de haver uma estreita vinculação entre as disciplinas de Estágio Supervisionado e os demais componentes do curso de formação de professores com o intuito de se compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva. Conforme já citado na seção 1 deste capítulo, nos documentos institucionais, há um posicionamento dos órgãos responsáveis para que ocorra uma “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Portanto, durante a elaboração do projeto pedagógico de curso, a equipe responsável precisa estabelecer na estrutura curricular do curso essa ligação, levando em consideração tanto as áreas específicas e interdisciplinares como também os fundamentos e metodologias do âmbito educacional. O aluno precisa, ao longo de sua formação, entrar em contato com as diversas realidades educacionais e com as áreas de sua atuação profissional.

Pimenta e Lima (2010, p.55) explicam que o estágio é uma possibilidade de atividades que proporcionam conhecimento, análise, reflexão do trabalho docente, das ações docentes, com o objetivo de entender seu processo de ensino e aprendizagem, identificar os resultados, os impedimentos e as realidades próprias da sala de aula. Os autores destacam que o estágio deve ir além da prática docente, deve-se levar em consideração a relevância da teoria nas disciplinas com este caráter, pois o estágio deve:

oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos

como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 49).

De acordo com a Resolução nº2 do CNE/CP de 2015, os cursos de Licenciaturas precisam no mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico. É pertinente observarmos que 2.200 (duas mil e duzentas) horas são dedicadas às atividades formativas relacionadas aos conhecimentos científico-culturais e que 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular devem ser distribuídas ao longo do processo formativo. Assim notamos ainda uma maior carga horária voltada para conteúdos ditos teóricos, a saber, 68,75%. A prática como componente curricular totaliza 12,5%. Por sua vez, as horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, somam 400 (quatrocentas). Isto corresponde a 12,5% da carga mínima exigida.

Pereira e Pereira (2012, p.25), ao falar sobre o espaço que o estágio deve ter dentro da formação docente, destacam:

O Estágio precisa estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e das Licenciaturas como um todo. E este estágio não pode ser, isoladamente, responsabilizado pela qualificação profissional desses alunos. É preciso que o Estágio se caracterize como integralizador da teoria/prática pedagógica como um dos eixos nucleares do curso de formação de professores (PEREIRA; PEREIRA, 2012).

Levando em consideração essa articulação entre teoria-prática, as autoras citadas destacam a importância e a necessidade de haver uma estreita vinculação entre as disciplinas de Estágio Supervisionado e os demais componentes do curso de formação de professores com o intuito de se compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva.

Conforme já citado na seção 1 deste capítulo, nos documentos institucionais, há um posicionamento dos órgãos responsáveis para que ocorra uma “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2015). Portanto, durante a elaboração do

projeto pedagógico de curso, a equipe responsável precisa estabelecer na estrutura curricular do curso essa ligação, levando em consideração tanto as áreas específicas e interdisciplinares como também os fundamentos e metodologias do âmbito educacional. O aluno precisa, ao longo de sua formação, entrar em contato com as diversas realidades educacionais e com as áreas de sua atuação profissional. Defendemos que o estágio é uma atividade de formação e desenvolvimento profissional.

Para que o Estágio se torne um dos eixos nucleares, é preciso que haja um tempo maior dentro da estrutura curricular dos cursos para ele. Normalmente, as disciplinas voltadas para a prática de ensino estão organizadas para o fim do curso. A carga horária didática destinada ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório¹³ no PPC do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) da UFC é de 416 horas. Em nossas análises, retomaremos, a partir dos dados construídos com os estagiários, a esta questão do tempo voltado para a prática. Defendemos que a formação inicial deve proporcionar um professor consciente do que envolve a sua prática docente. Para isso, é preciso que ocorra, durante essa formação, momentos de observação, reflexão e reorganização das ações da prática docente. Essa tríade – observação, reflexão e reorganização – demanda tempo.

Perez (2013) enfatiza a importância que os professores em formação, na prática de escrita e análise dos próprios textos, a partir de contextos singulares, possa (re)significar a prática docente. Neste viés da construção de um profissional crítico e reflexivo, Freitas e Medrado (2013), investigam sobre as identidades e saberes construídos pelos estagiários através de diários. As autoras consideram que o diário reflexivo, utilizado em contextos de formação inicial ou continuada, visa à ampliação da reflexão crítica. O processo reflexivo, através de diários ou outros dispositivos (relatório, entrevista em situação de autorreflexão, no nosso caso) com

13 Estas informações são da Estrutura Curricular 2006.1 presente no projeto pedagógico. Os sujeitos participantes de nossa pesquisa estavam matriculados seguindo as orientações dessa estrutura. Sabemos que estão ocorrendo mudanças por determinações do MEC como já citadas por nós na seção 1 deste capítulo. Nossa investigação fornecerá um parâmetro para futuros estudos dentro da própria universidade bem como para outras instituições de ensino sobre estágio.

este mesmo objetivo na formação inicial, permite a construção da reflexão sobre a prática docente ressignificando-a por meio de descrições, análises e questionamentos. Esta reflexividade pode ser extremamente pertinente para uma formação mais segura e sólida para uma atuação profissional mais consciente e independente.

Outro aspecto que precisamos pontuar acerca do estágio na formação profissional é a complexidade dos papéis exercidos pelo estagiário durante as disciplinas de Estágio de Regência (no nosso caso, Estágio de Ensino de Língua Portuguesa). Este jogo de papéis é apresentado por Leurquin e Peixoto (2017). Elas reforçam o espaço duplo de realização do estágio, a saber, universidade e escola¹⁴. As autoras explicam:

Cada espaço é constituído diferentemente e com objetivos diferenciados. O estagiário é um estudante na universidade (diante do professor coordenador do estágio e dos colegas de sala de aula). Mas ele é um professor (para os alunos da educação básica) ou/e um estagiário (para o professor da escola). Essa problemática que envolve a identidade do estagiário, esse duplo papel, gera relações sociais conflituosas. Se, na universidade, ele é estudante diante dos colegas, assumindo papel semelhante, na escola, ele é o professor diante dos alunos (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p.169).

As pesquisadoras defendem que o trabalho do estagiário se torna bastante complexo por incluir negociações entre os sujeitos envolvidos. Muitas vezes há uma indefinição da identidade do estagiário. Assim, destacam que “se compreendemos o trabalho do estagiário desconsiderando essas particularidades, sua dupla atuação, podemos correr o risco de querer minimizá-lo” (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p.170).

Assim, levando em consideração este posicionamento, acreditamos que as pesquisas voltadas para a formação inicial do professor, principalmente aquelas que focalizam o estágio, devem levar em consideração este contexto de trabalho. Para

14Este duplo espaço de realização do estágio será retomado no próximo capítulo.

avançarmos nas reflexões acerca do estágio, alguns conceitos precisam ser definidos, portanto, fechamos este capítulo e, no próximo capítulo desta tese, apresentamos o quadro teórico utilizado em nossa investigação e retomamos o *status* do estágio no âmbito da formação inicial do professor.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O AGIR DO ESTAGIÁRIO

“A interação social é a origem e o motor da aprendizagem.” (Lev Vygotsky)

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico que embasa a presente pesquisa. Inicialmente, expomos os conceitos deste aporte teórico fundamentais a esta tese. Em seguida, dissertamos acerca das categorias analíticas, a saber, **o conteúdo temático, as vozes e marcas de agentividade, as modalizações e os saberes docentes**, que nos possibilitaram alcançar os objetivos traçados nesta investigação. Por último, retomamos a discussão acerca do estágio e o agir do professor.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999) pretende que o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) seja mais que uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. O autor objetiva desenvolver uma corrente da ciência do humano. Assim, o ISD filia-se “a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise *a linguagem, as condutas ativas* (ou o “agir”) e *o pensamento consciente*”. (BRONCKART, 2006, p.122, grifos do autor).

De acordo com o autor, o ISD dialoga com os princípios fundadores do Interacionismo Social que questiona a divisão entre as Ciências Humanas/Sociais ocasionando múltiplas disciplinas que acabam se fechando em si mesmas. Esta divisão foi decorrente de uma epistemologia positivista. Um dos princípios

norteadores do Interacionismo Social é exatamente a articulação das Ciências Humanas. Para o Interacionismo Social, o estudo da construção do pensamento consciente humano precisa ser feito paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais. Os processos de socialização e individualização são duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano. A grande tese vygotskiana é que o percurso do desenvolvimento intelectual do sujeito vai do social para o individual. De acordo com Vygotsky (2001), o funcionamento mental tem sua gênese nas relações sociais. Logo o autor reconhece a importância da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual, visto que, na perspectiva do Interacionismo Social, o uso da linguagem realiza-se em interações sociais e culturais concretas.

Existem quatro problemáticas centrais abordadas pelo ISD, quais sejam: a análise epistemológica e metodológica do estatuto, da pertinência e das condições de descrição dos fenômenos de natureza praxiológica (agir, atividade, ação, etc.); a análise das condições de “formatação” do agir humano em diferentes gêneros de textos produzidos sobre situações de trabalho; a análise linguística das unidades, estruturas e processos textuais que desempenham um papel particular na expressão das diferentes dimensões do agir; o desenvolvimento de dispositivos e processos de formação explorando os resultados de pesquisas empíricas (BRONCKART, 2006).

No ISD, a linguagem humana é percebida em duas dimensões: de um lado, é constitutiva do psiquismo especificamente humano, ou seja, está relacionada aos mecanismos de construção das experiências individuais do homem em interação social; e de outro lado, é constitutiva das relações sociais por fornecer um ponto de vista contextual e social das experiências humanas. Essa visão sobre a linguagem é respaldada pelas teorias derivadas de uma psicologia orientada pelos princípios epistemológicos do Interacionismo Social. Um dos postulados desse quadro teórico-metodológico é que as práticas de linguagem situadas (ou os textos/discursos) são os principais instrumentos do desenvolvimento humano tanto em relação às capacidades do agir quanto aos conhecimentos. Toda produção linguística é uma ação social situada, levada a efeito por indivíduos singulares em formações sociais específicas.

Segundo Bronckart (1999), a ação de linguagem é desenvolvida em dois níveis, isto é, sociológico e psicológico. Ela é definida da seguinte maneira:

em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelos mecanismos gerais das avaliações sociais e imputadas a um organismo humano singular; e pode ser definida em um segundo nível, psicológico, como o conhecimento disponível no indivíduo particular das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal (BRONCKART, 1999, p. 99 – grifos do autor).

O autor, ao explicar o nível psicológico, apresenta o conceito de ação de linguagem, ou seja, uma ação de linguagem consiste na produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. Em outras palavras, é considerada o resultado da apropriação das propriedades da atividade social pelo sujeito. De acordo com o autor, a língua apresenta dois aspectos, a saber, um interno (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas) e um externo (ações de linguagem, condições de produção dessas ações e seus efeitos no meio humano). Nesta perspectiva, tanto para a análise como para o ensino das produções linguísticas, as condições de produção do texto devem vir antes do estudo dos seus aspectos internos.

O agir da linguagem (texto) ao ser criado é permeado de valores históricos e socioculturais que dão origem aos gêneros de determinada língua. O agir languageiro é agir no/pelo texto. Dessa forma o homem, ao proferir um texto, reflete as atividades coletivas (econômicas, sociais e interativas da sociedade) e as ações individuais de quem fala ou escreve. Portanto o texto, como entidade coletivamente constituída, não pode ser estável, porque os contextos social, histórico e linguístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e as formas de interação.

A atividade de linguagem é realizada concretamente sob a forma de textos. No ISD, a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada cujo objetivo é produzir efeito de coerência no destinatário. De acordo com Bronckart (2008), os textos são:

os correspondentes empíricos das atividades lingüísticas, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são *unidades comunicativas globais*, cujas características compostionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa (BRONCKART, 2008, p. 113)

Portanto, as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas são os *textos* e os *discursos* que se apresentam como forma de ação social. Esses textos se distribuem em gêneros diversos indexados no meio social e, principalmente, agrupados num arquitempo de uma comunidade. Assim, os textos orais ou escritos se manifestam sempre num ou outro gênero, logo um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a compreensão como para a produção de textos.

Nesta corrente teórico-metodológica, as ações humanas são consideradas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. O sujeito é visto como parte e fruto de interações sociais, portanto, é importante que sempre seja levado em consideração o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que os objetivos do sujeito possam ser compreendidos. Desta maneira, ao eleger uma determinada forma de semiotização, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário. Toda elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, consequentemente, de modalidades de realização, a saber, os gêneros textuais.

No ISD, a fim de investigar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, é proposta uma concepção de organização dos textos, isto é, uma elaboração de modelos de análise: modelo das condições de produção do texto (*contexto de produção* e *conteúdo temático*) e modelo da sua arquitetura interna. Na subseção a seguir, estes modelos serão apresentados.

3.1.1 As condições de produção do texto

No ISD, não é possível dar conta de análises da linguagem rejeitando as dimensões sociais e verbais da atividade, para isso, é preciso definir e identificar as unidades propriamente sociológicas das unidades propriamente psicológicas, de modo a conceitualizar suas interações. Assim é a atividade nas formações sociais que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa. No quadro dessa atividade social de linguagem e no quadro da formação social, são desenvolvidas as ações de linguagem dos indivíduos particulares. A ação de linguagem integra as representações dos parâmetros do *contexto de produção* e do *conteúdo temático*, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal. As ações estão intimamente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, ou melhor, à utilização dos gêneros de texto. O agente/pessoa, ao produzir um texto, encontra-se em uma situação de ação de linguagem que requer “representações dos três mundos: dos parâmetros objetivos; dos parâmetros sociosubjetivos; da situação de ação de linguagem e dos conhecimentos disponíveis no agente” (BRONCKART, 2006, p. 146).

Bronckart (1999), ao mencionar os mundos representados, teve como referência os estudos de Habermas (1989). Um conceito fundamental é o agir comunicativo:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (HABERMAS, 1989, p.166).

O agir comunicativo é constitutivo do social, e os signos revelam representações negociadas que se estruturam em configurações de conhecimento – mundos representados. Este agir produz significados para os conhecimentos coletivos, que se organizam nos contextos formados por três mundos representados: *o mundo objetivo* – caracterizado por signos que remetem ao meio físico, relação

homem/ambiente; *o mundo social* – representado pelos signos provenientes de uma linguagem comum em meio às organizações das tarefas coletivas; e *o mundo subjetivo* – relação de cada indivíduo com a sua tarefa e a passagem do conhecimento acumulado na esfera social para o domínio da consciência. Levando em consideração estes mundos representados, Bronckart (1999) define o *contexto de produção* da seguinte forma:

O conjunto dos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado. (...). Esses parâmetros estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo. (BRONCKART, 1999, p. 93).

Os mundos (físicos, sociais e subjetivos) são conjuntos de representações sociais que o agente tem internalizado dentro de si. As representações relativas ao mundo material ou físico da ação constituem parâmetros objetivos, a saber:

- a) o lugar de produção – local físico em que o texto é produzido;
- b) o momento de produção – tempo em que o texto é dito ou escrito;
- c) o emissor (ou locutor) – pessoa que produz o texto, que pode ser oral ou escrito;
- d) o receptor (ou destinatário, ou interlocutor) – pessoa que recebe o texto.

A produção de texto também se inscreve no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma forma de interação comunicativa que une o mundo social e o mundo subjetivo. Essa formação social, envolvida na produção textual, implica na representação do mundo social (normas, valores, regras etc) e do mundo subjetivo (imagem que o autor faz de si ao agir). Surge então o mundo sociossubjetivo. As representações referentes à dimensão sociossubjetiva da ação verbal, ou seja, o tipo de interação, os papéis sociais dos interlocutores e o objetivo constituem mais especificamente:

- a) o lugar social – instituição social em que o texto é produzido (escola, família, interação informal, palanque etc.);

- b) a posição social do emissor – papel social desempenhado pelo produtor de texto (pai, professor, aluno, diretor etc.);
- c) a posição social do receptor do texto – papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (professor, colega, chefe de repartição etc.);
- d) o objetivo – efeito que o locutor pretende produzir no destinatário.

Quando um agente vai produzir um texto, ele se encontra em uma situação de ação de linguagem. Essa situação só é possível devido às representações que esse agente construiu para si mesmo dos mundos. O agente também dispõe de um conhecimento do arquitexto de sua comunidade verbal e dos modelos de gêneros nele disponíveis. Segundo Bronckart (2006), esses modelos de gênero disponíveis podem ser apreendidos “não só em função de suas propriedades linguísticas objetivas, mas também em função das etiquetagens e das classificações das quais se tornaram o objeto e em função das indexações sociais das quais são portadores” (BRONCKART, 2006, p.147).

É importante destacar que os parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo são distintos. Portanto, quando ocorre uma menção a emissor e/ou receptor, trata-se dos organismos que produzem ou recebem um texto, em outras palavras, à representação física desses parâmetros do contexto de produção. Em contrapartida, quando se menciona enunciador/destinatário, refere-se ao papel social assumido pelo receptor e pelo emissor.

As representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que o agente possui a respeito do tema (dos mundos físico, social e subjetivo) e dos gêneros determinam o que será expresso no texto. Assim, o estudo do texto deve considerar o contexto de produção, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes. Na análise do *contexto de produção*, o pesquisador pode fazer apenas hipóteses sobre essas representações específicas de que o agente dispõe de si e do quadro comunicativo no qual o evento está inserido. Portanto, da mesma maneira que o analista, o leitor também não poderá ter acesso à representação exata desses parâmetros envolvidos na produção textual,

mas buscará, em seus conhecimentos internalizados do mundo formal (físico, subjetivo e social) e na materialidade linguística, as pistas que permitirão refazer parte do contexto de produção, permitindo, assim, a construção de novos sentidos para o texto escrito.

Na produção de um texto, além da mobilização dos parâmetros requeridos para a formação do contexto de produção (mundo físico e mundo sociossubjetivo), o autor também mobiliza as representações sobre o mundo na escolha do **conteúdo temático** que será verbalizado nos textos. Bronckart (1999) define-o da seguinte forma:

O conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural.(...) assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor (BRONCKART 1999, p. 97).

Este **conteúdo temático** constitui-se de um conjunto de experiências armazenadas, que revelam o conhecimento de mundo do autor. Para que o processo de interação verbal se concretize, é preciso que autor e leitor compartilhem desses conhecimentos acumulados. O autor do texto, dentro de um repertório de possibilidades, mobiliza, na escolha de um gênero, os parâmetros definidores do contexto de produção e do conteúdo temático. Desta forma, compreendemos que o **conteúdo temático** presente nos textos revela saberes, entendimentos e experiências dos autores.

Acerca do agir em situação de trabalho e sua interpretação, Bronckart (2008) propõe um exame da dinâmica geral da entrevista. A partir da análise da distribuição dos turnos de fala e do desenvolvimento do conteúdo temático, o pesquisador apresenta um procedimento de análise deste conteúdo. Ele aponta a existência de duas categorias de segmentos. Os segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema são chamados de **segmentos de orientação temática**(doravante, SOT). Eles são introduzidos principalmente pelo entrevistador. Já os **segmentos de tratamento temático**(a partir de agora, STT) são produzidos pelo entrevistado em resposta a uma pergunta ou em uma continuidade a um tópico do entrevistador, em que o tema é efetivamente abordado. De acordo com a análise

do corpus, uma classificação dos tipos de SOT e dos tipos de STT é estabelecida. O autor presenta uma organização ou etiquetagem dos STT da seguinte maneira:

- A. Segmentos que incidem sobre o agir-referente, isto é, sobre um dos aspectos da tarefa gravada, nos quais se podem distinguir os seguintes subconjuntos:
 - A.1. caracterização da tarefa: focalização na definição da tarefa, na sua significação etc.;
 - A.2. enumeração dos determinantes que podem influenciar a realização da tarefa:
 - A.2.a. determinantes externos (material, situação, outros actantes etc.);
 - A.2.b. determinantes internos (capacidades e recursos do actante);
 - A.3. Menção do desenvolvimento da tarefa:
 - A.3.a. foco na preparação da tarefa;
 - A.3.b. foco na realização efetiva da tarefa;
 - A.3.c. foco nos possíveis desenvolvimentos da tarefa
 - B. Segmentos que incidem sobre o trabalho no quadro da instituição:
 - B.1. evocação de aspectos da organização do trabalho (na instituição, na unidade etc.);
 - B.2. evocação das condições de trabalho (aspectos ergonómicos, relacionais, cooperacionais etc.);
 - B.3. evocação do *métier* e/ou da profissão (estatuto, papel, responsabilidade do actante etc.);
 - C. Segmentos que incidem sobre a pesquisa em curso:
 - C.1. evocação da percepção/compreensão da pesquisa pelo actante;
 - C.2. expressão das reações do actante à situação de pesquisa.
- (BRONCKART, 2008, p. 163 e 164)

Como já dito, esta classificação dos STT é oriunda da organização temática dos dados da pesquisa em questão. Desta forma, os SOT e os STT são definidos com base nos tópicos presentes nos dados de cada estudo, uma vez que o conteúdo temático presente nos textos analisados é desenvolvido a partir dos objetivos traçados por cada investigador. Evidentemente que, dependendo do gênero em questão, outros temas são estabelecidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Bulea (2010) explica que os segmentos temáticos são identificados *post hoc* e possuem uma função tipológica e orientativa, no entanto não esgotam a diversidade de subtemas abordados ao longo de uma entrevista, por exemplo. Sobre o exame dos SOT e os STT, a autora apresenta dois princípios que servem para o estabelecimento deste recorte das entrevistas. Os princípios são:

toda introdução ou reorientação de tema, gerada seja por intervenção do entrevistador, seja por iniciativa do entrevistado, dá origem a um novo STT; toda intervenção do entrevistado, que não gere reorientação temática, é integrada no STT em curso. (BULEA, 2010, p.91)

Bronckart-Bulea e Bronckart (2012), ao falar sobre as representações do agir professoral a partir do gênero entrevista, apresentam esta metodologia para analisar este gênero. Inicialmente é importante descrever a contextualização da entrevista, para isso ocorre a identificação dos modos de organização temática que são agrupados nos segmentos de orientação temática (SOT) e de tratamento temático (STT). Após esta identificação, os tópicos abordados ao longo da entrevista são organizados em uma classificação dos SOT e dos STT. De acordo com os autores, esta classificação dos segmentos, a partir dos temas e subtemas, possibilita uma visualização de mdo geral do cenário da entrevista, através da sequência temporal de interação entre orientação e tratamento temáticos. Além do modelo das condições de produção do texto (*contexto de produção* e *conteúdo temático*), há o modelo da arquitetura interna do texto. Na subseção a seguir, este modelo será apresentado, dando enfoque as categorias analíticas desta pesquisa: **vozes** e **modalizações**.

3.1.2 A organização interna dos textos

Foi destacado anteriormente que, para o ISD, há uma necessidade de se analisar os entornos sócio-históricos da produção dos textos. Nesta visão, a atividade de linguagem é observada sob o ponto de vista do processo, isto é, levando em consideração as condições de produção dos textos. Numa segunda perspectiva, o foco é na análise das características linguísticas do texto. Para isso, foi desenvolvido um modelo de arquitetura textual. (BRONCKART, 1999)

A metodologia utilizada é na direção descendente, ou seja, parte do global para o localizado, da unidade maior – texto – para as unidades de nível inferior. No ISD, todo texto apresenta uma organização interna, formando um folhado textual. Essas camadas interagem entre si, mas podem também relacionar-se com instâncias linguísticas extratextuais, principalmente com o sistema da língua e suas unidades. O modelo proposto é formado por três níveis superpostos que são também níveis de análise dos textos. O primeiro nível é a *infraestrutura geral do texto*, o nível

intermediário é o dos *mecanismos de textualização*, já o terceiro nível é formado pelos *mecanismos de posicionamento enunciativo e de modalização*. A distinção de níveis de análise ocorre devido à necessidade metodológica de “desvendar a trama complexa da organização textual.”(BROCKART, 1999, p.119)

Segundo Bronckart (1999), a infraestrutura geral do texto está relacionada à organização geral do texto e é considerada o nível mais profundo. Ela apresenta três formas gerais de organização, a saber, *plano geral do texto; tipos de discurso; sequências*. O *planejamento geral do texto* refere-se à organização do conjunto do *conteúdo temático* e envolve os temas e elementos de conhecimento mobilizados. Esses temas e/ou esses elementos tornam-se visíveis no processo de leitura e podem ser codificados através de um resumo. O *plano geral* depende do gênero ao qual o texto pertence além do seu conteúdo temático e das condições externas de produção.

A segunda maneira de organização do texto envolve os *tipos de discursos*. Eles são definidos como modalidades de organização enunciativas e linguísticas desse *conteúdo temático*. Os *tipos de discursos* são segmentos de texto que apresentam características específicas e estão relacionados às coordenadas gerais dos mundos discursivos e ao ato de produção. Em grande medida, dependem das modalidades desse *conteúdo temático* e dos parâmetros da situação de enunciação da qual o texto é derivado. Os *tipos de discurso* são resultantes de duas operações binárias. Para a primeira operação, as coordenadas que organizam o conteúdo temático são colocadas a uma distância das coordenadas gerais da situação de produção do actante. Esta organização pode pertencer à ordem do EXPOR ou à ordem do NARRAR. Quando as coordenadas estão conjuntas com a situação, corresponde à primeira; quando estão disjuntas, refere-se à segunda. Para a segunda operação, as instâncias de agentividade verbalizadas no texto estão relacionadas ao produtor do texto e sua situação de ação linguística ou não. Acerca dessas instâncias de agentividade, essa relação pode ser implicada ou autônoma.

Em termos visuais, a apresentação dos tipos de discurso pode ser observada assim, levando em consideração a coordenada (EXPOR/NARRAR) e a coordenada (IMPLICAÇÃO/AUTONOMIA). Portanto, fazendo o entrecruzamento dessas

coordenadas, temos o EXPOR implicado, o EXPOR autônomo, o NARRAR implicado e o NARRAR autônomo. Os *tipos de discurso* são, desta feita, em número finito, a saber: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. A combinação do eixo do EXPOR com a implicação do sujeito é o *Discurso interativo*, o eixo do EXPOR com a autonomia do sujeito gera o *Discurso teórico*; no mundo do NARRAR, quando ocorre implicação é o *Relativo Interativo* e, quando há autonomia, é a *Narração*. A figura a seguir sintetiza estas operações binárias.

Quadro 01: Os tipos de discursos

Coordenada: EXPOR ou NARRAR x **Coordenada:** implicação ou autonomia

	EXPOR (conjunto)	NARRAR (disjunto)
IMPLICAÇÃO	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
AUTONOMIA	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: elaborado pela autora

Além do *plano geral* e dos *tipos de discurso*, neste primeiro nível, também temos as *sequências* que são responsáveis pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático. As *sequências* constituem modos de planejamento interno e funcionam no nível de segmentos de texto. Conforme Adam (2008), as *sequências* são modelos abstratos prototípicos que atuam como representações das propriedades superestruturais canônicas dos textos que circulam numa dada cultura. O agente/produtor aprende esses modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do texto, gradativamente, através do meio social e cultural em que está inserido. As *sequências* assumem formas linguístico-estruturais oriundas da decisão interativa do agente em relação à situação de linguagem. Elas podem ser classificadas em descriptiva, explicativa, dialogal, argumentativa, narrativa. Bronckart (1999) baseia-se na classificação desse autor ao incluir as sequências no

primeiro nível de organização textual, mas acrescenta a esta classificação uma sexta a sequência, a injuntiva.

O segundo nível da arquitetura textual do ISD, responsável pela coerência temática do texto, inicialmente envolvia os *mecanismos de textualização* – *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*. A *conexão* marca as articulações da progressão temática realizadas por meio de organizadores textuais como conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais etc. A *coesão nominal* tem a dupla função de introduzir novas informações e de assegurar a retomada delas ao longo do texto. As unidades que as realizam – as anáforas - são manifestadas principalmente através de nomes ou grupos nominais e pronomes. A *coesão verbal* envolve os mecanismos ligados à estruturação temporal dos processos evocados no texto, esse processo se realiza principalmente pelas formas verbais. (BRONCKART, 1999). Esse nível sofreu alteração, a *coesão verbal* passou a ser tratada juntamente com os *tipos de discurso*, visto que a estrutura temporal é fundamental para a construção deles. Assim, o nível intermediário constitui a *conexão* e a *coesão nominal*. (BULEA, 2010)

O terceiro nível está diretamente articulado com a coerência pragmática ou interativa. É chamado de nível superficial, porque apresenta uma relativa independência em relação à progressão e à coerência temática. Os *mecanismos de posicionamento enunciativo* são responsáveis pela construção de uma “*instância geral da organização do texto* (qualificada de “narrador” ou de “enunciador” por certos teóricos, mas aqui qualificada de “textualizador”) à qual o autor empírico do texto *delega* enunciativamente a responsabilidade do que é dito”. (BULEA, 2010, p. 70, grifos da autora). Este nível é formado pelas *vozes* e pelas *modalizações*. Nossa pesquisa recairá sobretudo neste terceiro nível, uma vez que almejamos compreender como os estagiários se posicionam ao refletir acerca do seu agir e os desdobramentos no tocante à prática docente e ao ensino de língua materna.

De acordo com Bronckart (1999), as *vozes* são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. (BRONCKART, 1999, p. 326). Essas *vozes* presentes no texto podem ser:

- a) a voz do autor empírico – voz da pessoa que está na origem da produção do texto;
- b) as vozes sociais – vozes de personagens, grupos ou instituições sociais exteriores ao conteúdo temático ou não intervêm como agentes no percurso temático;
- c) as vozes das personagens – vozes de pessoas ou instituições implicadas como agentes nos acontecimentos do conteúdo temático;
- d) uma voz neutra – voz da instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer.

O autor destaca que a identificação dos posicionamentos enunciativos é uma questão bastante complexa, uma vez que:

ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas as regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os *regem (textualizador, expositor, narrador)*, que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 1999, p.130)

As vozes podem estar implícitas, isto é, não traduzidas por marcas linguísticas e inferidas na leitura do texto ou podem ser explícitas através de formas nominais, sintagmas nominais. Podem ser expressas de modo direto ou indireto. As vozes diretas são sempre explícitas e estão presentes nos discursos interativos dialogados. As vozes indiretas estão presentes em qualquer tipo de discurso e podem ser inferidas ou explicitadas.

As *marcas de agentividade*, ou seja, as maneiras de expressão das pessoas envolvidas na atividade e dos demais elementos envolvidos, podem ser identificados a partir de pronomes (eu, você, nós), nomes genéricos ligados à profissão, nome próprio dos sujeitos. Esta análise pode ser feita tanto dos protagonistas da situação em estudo quanto de um aspecto desta situação. Este olhar sobre as marcas de pessoa permite compreender a construção do(s) plano(s) enunciativo(s) desenvolvido(s) no texto. (MACHADO; BROCKART,2009)

Lousada (2006), através de autoconfrontações, apontou que um plano enunciativo pode se encaixar em um outro, por exemplo, uma experiência vivenciada anteriormente à filmagem é representada como se estivesse ocorrendo simultaneamente ao momento da enunciação do sujeito ao se reportar ao pesquisador. Ocorre desta forma a construção de dois planos enunciativos, um ‘eu’ enunciador interagindo com o investigador encaixado em um ‘eu’ enunciador em interação com os alunos. Guimarães (2007), ao investigar sobre o gerenciamento dos mecanismos enunciativos no trabalho docente, explica que há uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa: eu (voz do autor empírico) – nós (voz do autor empírico) – a gente (nós =eu + professores – voz de autor) – a gente (nós = eu + alunos – voz de autor) – a gente (referência genérica) – tu (referência genérica) - eles (os alunos: voz de personagens) – 3^a pessoa (voz neutra).

Além das vozes, neste terceiro nível, temos as *modalizações*, a saber, avaliações do conteúdo temático provenientes dessas vozes. As *modalizações* exprimem julgamentos, opiniões, sentimentos sobre o conteúdo do texto. Elas podem ser expressas por um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), por certos tempos verbais - os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (poder, se preciso, dever etc) ou construções impessoais (é evidente que, é possível que etc). As *modalizações* podem ser elencadas em:

- a) *modalizações lógicas* - expressam o julgamento de valor de verdade, apresentando as proposições do texto como (in)certas, (im)possíveis ou (im)prováveis. Envolvem também avaliações relativas às condições de possibilidades do que se enuncia. Pertencem ao quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Elas são marcadas normalmente por verbos como dever e poder, e advérbios como certamente, provavelmente.
- b) *modalizações deônticas* - expressam uma avaliação do que é dito com base nos valores sociais presentes no texto, apresentando os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários. Encontram-se relacionadas às coordenadas do mundo social. Os elementos do conteúdo temático são encarados sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou

da conformidade com as normas de uso. Elas são frequentemente marcadas por verbos ou locuções relacionadas à permissão, proibição e obrigação, por exemplo, é permitido, é proibido, é necessário, é preciso, é obrigatório.

c) *modalizações apreciativas* – estão relacionadas à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto. Essas avaliações são oriundas do mundo subjetivo. São representadas, por exemplo, pelos verbos gostar, apreciar e odiar. Também por advérbios como felizmente, infelizmente, lamentavelmente.

d) *modalizações pragmáticas* – estão relacionadas à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito às suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação. Elas são representadas, por exemplo, por verbos como poder e saber.

Machado e Bronckart (2009), baseados neste modelo de arquitetura textual, apresentam três níveis de análise textual que podem ser desenvolvidos pelas pesquisas em que o ISD serve como teoria de base. Esses três níveis são:

- a) análise do nível **organizacional do texto**, cujo enfoque é na infraestrutura textual e nos mecanismos de textualização;
- b) análise do nível **enunciativo do texto** que investiga as vozes e as modalizações presentes;
- c) análise do nível **semântico/semiologia do agir** cujo foco é nas categorias do agir.

Para a investigação dos textos sobre o trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) propõem que se inicie com a identificação do contexto de produção dos textos, seguindo-se à análise dos textos, considerando-os nos três níveis acima citados. Dentre as categorias do agir, as figuras de ação recebem destaque. A concepção de figuras de ação foi desenvolvida por Bulea (2007) com a intenção de tornar mais compreensível o agir humano, levando em consideração as questões vinculadas ao trabalho. Os dados da autora foram resultantes de pesquisa empírica com enfermeiras, a constituição do corpus envolveu textos que retomam o trabalho de enfermagem - documentos institucionais organizados descritivos sobre as tarefas

de cuidado que o trabalho exige e entrevistas realizadas com os profissionais.¹⁵ Para a interpretação desses dados, foram identificados os ângulos de compreensão das tarefas em uma perspectiva; e em outra instância, foram analisadas as características linguísticas dos textos, partindo das características do gênero acerca do tipo de discurso, relações predicativas.

As figuras de ação consistem nas configurações interpretativas do agir presentes nos textos e que podem ser identificáveis pela interação de coordenadas temáticas e discursivas (BULEA, 2010). É uma categoria de análise que possibilita compreender a realidade das situações de trabalho por analisar o agir do trabalhador na e pela linguagem. Por meio da análise linguística dos textos, é possível identificar os tipos de discurso mobilizados, os sistemas de marcação linguística associados à expressão de agentividade, das relações temporais e das modalizações. São um produto da interface entre conteúdo e recursos linguísticos. As figuras de ação são ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição. A pesquisadora explica essa característica da seguinte forma:

As figuras de ação apresentam um caráter bifacial: elas possuem um vértice “conteúdo” identificável, neste caso construído em referência ao agir, e um vértice “expressão”, constituído principalmente pelos tipos de discurso que organizam. As figuras de ação também possuem um caráter psíquico já que mobilizam, atualizam ou reestruturam no curso da atividade lingüística as representações e os conhecimentos do actante. (BULEA, 2016, p. 209).

A presente pesquisa tem como foco, principalmente, os níveis organizacional e enunciativo do texto. Realizamos o seguinte percurso analítico: primeiramente, apresentamos o *contexto de produção* em que os sujeitos da pesquisa, estagiários, estão inseridos, em seguida identificamos e classificamos o *conteúdo temático* mobilizado nas transcrições das entrevistas resultantes das autoconfrontações. Após a organização temática do texto, focalizamos nas vozes a fim de reconhecer a quem são atribuídas as responsabilidades do agir em sala de aula e nas

15 As entrevistas foram realizadas com seis enfermeiras – três delas trabalham em clínica geral, e as outras três, em uma unidade de cirurgia digestiva. As entrevistas abordavam a realização de tarefas relacionadas à medicina, tais como: verificação de pressão, pulsação, preparação de curativos pós-operatório etc. Elas foram coletadas antes e depois da realização das tarefas.

modalizações com o intuito de interpretar como os critérios de verdade, os valores sociais, as avaliações subjetivas e os elementos pragmáticos são postos em cena pelo estagiário ao refletir sobre o seu agir. Na próxima seção, expomos a última categoria analítica que iremos analisar em nossa pesquisa.

3.2 – O Agir professoral e os saberes docentes

Uma questão central para o ISD é a noção de agir. A atuação do ser humano ocorre de maneira colaborativa, os indivíduos cooperam uns com os outros em atividades que ocorrem em uma constante interação social, mediada através da linguagem (BRONCKART, 2008.) Bronckart e Machado (2004) explicam que, no caso da observação da atividade educacional, devem ser tomados como objeto de análise não as condutas observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional.

Nessa perspectiva, os textos analisados podem ter sido produzidos durante a própria situação de trabalho, em uma dinâmica de interação; podem ser provenientes de documentos prescritivos do trabalho (educacional), ou então serem originários do próprio trabalhador (professor), sejam produções que ele escreve com relação ao seu próprio trabalho, sejam textos referentes ao seu planejamento (textos planificadores). Há ainda uma configuração textual passível de análise: trata-se de textos descritivos/interpretativos/avaliativos produzidos por observadores externos depois da realização de uma determinada tarefa (diários de aula, relatórios de estágio, etc.) ou pelo próprio trabalhador (qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado). Nossa pesquisa tem como maior enfoque os textos produzidos pelos próprios sujeitos ao refletir sobre seu agir durante as entrevistas em situação de autorreflexão realizadas juntamente com o pesquisador.

O ISD se preocupa em analisar as condições das práticas de linguagem na procura de relações entre o domínio da linguagem e do agir humano. Os termos *agir*, *atividade* e *ação* são heterogêneos e variados, contudo para direcionar as

pesquisas, Bronckart (2006; 2008) apresenta um aparelho conceitual de tais termos. Vale ressaltar que não é objetivo do ISD resolver de modo global o problema proveniente da multiplicidade de conceitos dessas expressões. O termo *agir* ou *agir-referente* é utilizado “em sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao ‘dado que podemos observar’”. (BRONCKART, 2006, p.213)

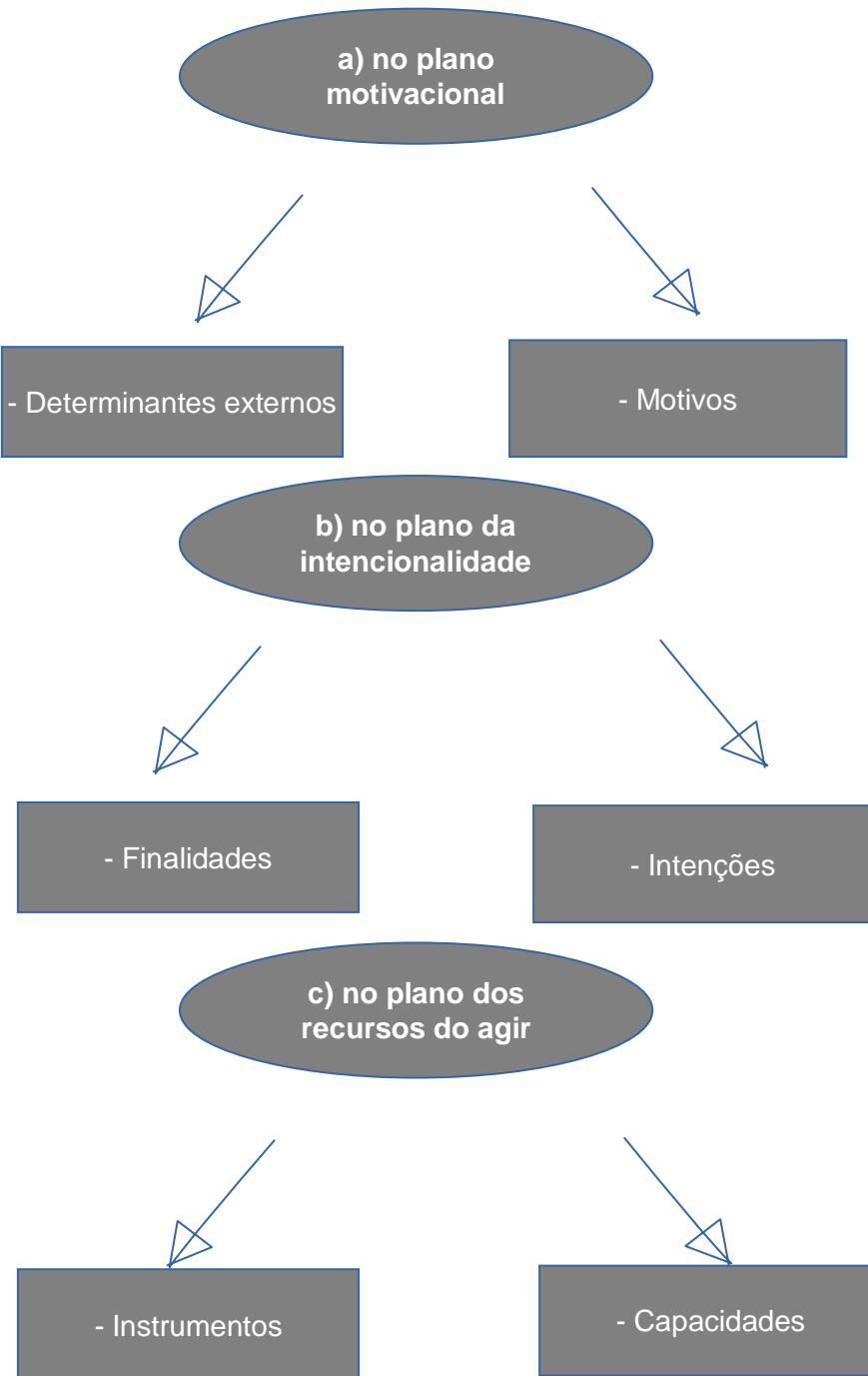
Esse *agir* pode, em determinados contextos econômicos, constituir-se como um trabalho que “implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas.” (BRONCKART, 2006, p.213). Os termos *atividade* e *ação* recebem um estatuto interpretativo. Desta forma, Bronckart (2008) define-os da seguinte forma.

Atividade designa uma leitura do *agir* que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e *ação* designa uma leitura do *agir* que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular. Desse modo, não matemos a acepção ergonômica corrente do termo “atividade” (segundo a qual atividade seria “o que fazem, pensam e sentem os trabalhadores”), acepção essa que substituímos pelo termo *conduta* e, do mesmo modo, substituímos a expressão corrente curso de *ação* por “curso do *agir*”. (BRONCKART, 2008, p. 121, grifos do autor)

Atividade e *ação* envolvem dimensões motivacionais e intencionais. A principal diferença entre os dois conceitos está no nível que cada um deles mobiliza, atividade, coletivo, e *ação*, por sua vez, mobiliza o nível das pessoas particularmente. Bronckart e Machado (2004) fazem algumas distinções importantes em cada um dos planos. Para esses autores:

No plano motivacional, distinguimos os determinantes externos do *agir*, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os motivos, que são as razões de *agir* interiorizadas por uma pessoa particular. No plano da intencionalidade, distinguimos as finalidades, que são de origem coletiva e socialmente validadas, e as intenções, que são as finalidades do *agir* interiorizadas por uma pessoa particular. No plano dos recursos para o *agir*, distinguimos os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para o *agir*, disponíveis no ambiente social, das capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155)

De forma esquematizada, os planos ficam organizados assim:



Além da noção de agir, um outro conceito pertinente para nossa pesquisa é *agir professoral*. Cicurel (2011), baseando-se nas teorias do agir, apresenta o trabalho do professor conectado a seu agir, dessa forma o *agir professoral* é um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que coloca em evidência um professor para transmitir e comunicar *saberes* ou um *poder fazer* a um público específico em dado contexto. O *agir professoral* tem base na interação professor e aluno e é mediado pela linguagem. Quando investigamos esse agir, não temos como dissociar a discussão acerca do ensino, quer em situação de formação inicial quer não, do repertório do professor mobilizado no contexto do ensino. De acordo com a autora, repertório didático envolve um conjunto de recursos, tais como, *saberes*, *modelos*, *situações*, que o professor utiliza para basear seu agir. Tais conhecimentos são adquiridos nas situações mais diversas de interação e são motivados por princípios, crenças, desejos, experiências etc.

De acordo com a autora, os *modelos* de ensino podem ser de natureza diversa, desde o início da escolarização, práticas metodológicas, figuras de professores (positivas ou negativas); conjunto de convicções, de crenças, de princípios sobre os modos de ensino; as *situações* são decorrentes de experiências enquanto aprendizes, experiências familiares, contato com os outros professores onde se ensina ou de outras instituições; com os alunos. O repertório didático inclui também os conhecimentos profissionais que são essencialmente pragmáticos, isto é, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas

Cicurel (*idem*) explica que o repertório se constrói no decorrer de situações em que esse profissional se encontra por meio de modelos didáticos, por exemplo, um professor que ele conhece; também pela formação acadêmica e pedagógica e pela sua própria experiência de ensino que vai modificando tal repertório. Esse repertório é construído progressivamente. Com a intenção de buscar captar elementos desse repertório, ela explica que o pesquisador pode interrogar os sujeitos que irão dar pistas sobre sua ação e sobre suas razões de agir, contudo eles são apenas parcialmente conscientes de ativar um ou outro aspecto de seu repertório. O repertório é formado de saberes de diversas ordens e se realiza no *saber fazer*.

O enfoque desta pesquisa é nos **saberes docentes** revelados pelo estagiário quando se encontra diante de seu agir. Esses saberes que envolvem a prática docente vêm sendo estudados no campo da Educação como no âmbito da Linguística. Segundo Tardif (2002), o saber docente se dá através de um processo de construção ao logo da formação acadêmica e se estende na carreira profissional. Conforme Tardif e Lessard (2009), os saberes são provenientes de diferentes fontes e dão origem a um saber múltiplo, plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 36).

Tardif e Borges (2009) explicam, baseados em uma pesquisa realizada pelos autores, que os programas de formação europeus e norte-americanos têm base em cinco grandes domínios de saberes, isto é, saberes das disciplinas de referência; das didáticas; das ciências da educação; da formação da psicopedagogia; da formação prática e estágio. Esse saber está sempre em processo de elaboração assim como está também o próprio desenvolvimento humano. Ele se compõe de vários saberes oriundos de diversas fontes. Estes saberes são apresentados, pelo pesquisador, da seguinte maneira:

- a) saber da formação profissional – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Ele não se restringe à produção de conhecimentos, mas também envolve a sua incorporação à prática do professor. É aquele saber desenvolvido, por exemplo, durante as disciplinas teóricas e práticas presentes no currículo do curso;
- b) saber disciplinar – saberes de que dispõe a sociedade e são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes disciplinares (por exemplo, Matemática, Geografia, Física etc.) encontram-se integrados nas universidades, sob forma de disciplina;
- c) saber curricular – saberes vinculados aos discursos, objetivos, conteúdos que a instituição escolar categoriza. São apresentados em forma de programas escolares;

d) saber experencial – conjunto de saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Como o próprio nome sugere, são saberes construídos pelas experiências do sujeito e são validados por elas.

A concepção defendida por Tardif (2002) apresenta o saber em um sentido amplo que engloba:

os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (...) Os *saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p.60 e 61)

Partindo dessa definição, o autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. O quadro abaixo busca dar conta do pluralismo deste saber, relacionando-o com os lugares em que os professores atuam, com as instituições formativas e/ou ambientes de trabalho, com os instrumentos de trabalho e experiências de trabalho; as fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho docente.

Quadro 02– Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002)

O quadro, conforme o pesquisador, registra a natureza social do saber profissional que “está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002, p.64). Em nossa pesquisa, adotamos esta mesma postura acerca do caráter plural dos saberes docentes. Também defendemos a construção contínua destes saberes ao longo de toda a carreira profissional do professor. No entanto, em nossas análises, iremos utilizar como teoria de base os estudos desenvolvidos numa perspectiva linguística, porque nosso enfoque é investigar os saberes no discurso do

estagiário e sua relação com a prática em sala de aula em relação à metodologia e aos conteúdos, principalmente.

No âmbito da Linguística, destacamos alguns trabalhos sobre os saberes docentes. Conforme Hofstetter e Schneuwly (2009), os saberes podem ser divididos em saberes *a ensinar*, *saberes para ensinar* e *saberes institucionais*. Os *saberes a ensinar* são os saberes usados como objeto de trabalho do professor para ensinar. Envolve os saberes do plano de estudo, do material didático. Os *saberes para ensinar* são aqueles que constituem o instrumento de trabalho do professor. Para eles, os saberes necessários ao professor envolvem:

- a) saberes sobre o objeto de trabalho de ensino ou de formação – saberes sobre os alunos, os conhecimentos e seu desenvolvimento, maneiras de aprender;
- b) saberes sobre as práticas do ensino – métodos, abordagens, dispositivos, delimitações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão;
- c) saberes sobre a instituição que define seu campo de atividade profissional – planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas.

Leurquin e Osório (no prelo), ao retomar os conceitos acerca destes saberes, isto é, os saberes institucionais, os saberes a ensinar e os saberes para o ensino, esclarecem que os saberes institucionais orientam o ensino e a aprendizagem e estão prescritos em forma de leis, normas, documentos. Os *saberes a ensinar* estão relacionados aos conhecimentos sobre o objeto de ensino (a língua), mas também compreende os conteúdos sobre o texto, o gênero textual. Os *saberes para ensinar* são os conhecimentos didáticos, relacionados à metodologia de trabalho do professor. Os autores pontuam que:

esses saberes, diretamente ou não, envolvem todos os implicados no processo de ensino e de aprendizagem e são acionados, observados e podem ser analisados tendo como alvo o agir professoral e a transposição didática neste agir envolvida (LEURQUIN; OSÓRIO, 2019, no prelo).

Seguindo esta perspectiva acerca dos saberes apresentados por Hofstetter e Schneuwly (2009), Leurquin, Gondim e Silva (no prelo), ao pesquisarem sobre os saberes mobilizados durante a aula de Português Língua Não Materna, assinalam os saberes para ensinar e a ensinar. As autoras fazem a seguinte descrição sobre os saberes mobilizados no ensino e aprendizagem de PLNM e atividade de leitura e atividade de produção de textos. O contexto da pesquisa¹⁶ das autoras citadas é diferente do contexto de nossa pesquisa, contudo, tendo como base esta descrição acerca dos saberes, realizamos a identificação e análise dos saberes mobilizados pelos estagiários ao refletirem sobre o agir deles.

a) Situação de produção de textos:

- Saberes a ensinar: Conhecimentos envolvidos no âmbito do texto e do gênero textual, utilizado na prática de produção de textos da língua alvo e, pelo menos, da língua materna.
- Saberes para ensinar: Conhecimentos do âmbito da Didática do ensino da produção de textos (seleção do texto à prática da produção de textos em sala de aula) adquiridos no processo de formação e de sua vivência como aluno-produtor de seus textos e formador de escritores, autores e ressignificados no processo de autorreflexão. O agir professoral é fundamentado em conceitos (de produção de textos, ensino e aprendizagem de língua, letramento, Didática de línguas, etc

b) Situação de leitura:

- Saberes a ensinar: Conhecimentos envolvidos no âmbito do texto e do gênero textual acadêmico utilizado na prática de leitura, da língua alvo e, pelo menos, da língua materna.
- Saberes para ensinar: Conhecimentos do âmbito da Didática do ensino da leitura (da seleção do texto à prática em sala de

16 A pesquisa aborda o ensino de Português Língua Não Materna, no contexto da Universidade Federal do Ceará e engloba as especificidades dos contextos de ensino de língua portuguesa para falantes não nativos, como: língua estrangeira, língua segunda, etc

aula) adquiridos no processo de formação e de sua vivência como aluno-leitor e formador de leitores e resignificados no processo de autorreflexão. O agir professoral é fundamentado em conceitos (de leitura, ensino e aprendizagem de língua, gêneros acadêmicos, letramento acadêmico, Didática de línguas, etc.)

Segundo Vanhulle (2009b), realizar um estudo sobre os saberes mobilizados na prática docente não é uma tarefa simples, pois a atividade docente envolve uma complexidade de fatores presentes durante a prática. A autora sugere uma análise dos *saberes* numa perspectiva discursiva. Ela retoma os dois tipos de saberes - *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* - e apresenta os *saberes profissionais*. Diferentemente de outros pesquisadores, defende que tais *saberes* não são transmissíveis, mas sim construídos no processo. A construção deles inclui não apenas os *saberes* de formação acadêmica. Eles também são gerados a partir de experiências, prescrições e interações. Portanto os saberes profissionais envolvem um conjunto de saberes científicos, institucionais, experimentais. Esta pesquisadora estuda os saberes levando em consideração o discurso de professores em processo de formação profissional e propõe um trabalho de reflexividade com os eles. Consideramos que trabalhar a partir de atividades reflexivas com os professores em formação fornece subsídios para que eles reavaliem as suas próprias práticas docentes em relação a eles mesmos.

Seguindo este viés, Santos (2014) enfatiza que cada aluno-professor apresenta uma história anterior ao período de formação, já possui um certo número de condutas languageiras, de crenças ou de concepções construídas ao longo de sua trajetória social. Assim, durante a formação acadêmica, este professor em formação tem contato com teorias e diretrizes relacionadas à prática docente, e cada sujeito ressignifica-as de acordo com sua própria história de vida, seu modo único de interpretar e refletir sobre o que está sendo visto no curso de formação, construindo o seu próprio repertório.

Leurquin (2013) explica que, no agir professoral, os saberes mobilizados não asseguram o bom desempenho do professor, porque:

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de *saberes* e um *saber-fazer* (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza *um dever-fazer, um querer-fazer e um poder fazer* (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc, em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter.(LEURQUIN, 2013, p.10).

Relacionando a complexidade que permeia o estudo sobre os saberes com a nossa pesquisa, destacamos que a formação inicial, mais especificamente, o estágio exige a junção de *saberes* da prática no que diz respeito à vivência escolar e de *saberes* de referência provenientes do currículo do curso. O estágio demanda uma vasta gama de *saberes* profissionais teórico-práticos. Então temos a seguinte questão: quais saberes são revelados pelo estagiário quando ele reflete sobre seu agir? Os conhecimentos exigem também uma parcela de improviso e de adaptação, pois surgem situações novas e únicas que exigem uma reflexão e um discernimento não só para compreender a problemática como organizar e esclarecer os objetivos traçados e as medidas a serem tomadas para atingi-los.

Nesta perspectiva Leurquin (2013) ressalta a construção desses saberes na prática docente. Em relação aos saberes profissionais, a pesquisadora afirma que:

Se for possível organizar um quadro desses saberes, será também possível ver dois planos globais que envolvem o agir professoral. No primeiro, haveria os *saberes de referência formalizados* – acadêmicos e os *de saberes institucionais*, os saberes formalizados, (*saberes para ensinar e saberes para o ensino*); no segundo os *saberes do cotidiano* ou informal vivenciado na escola, como aponta Vanulle. (LEURQUIN, 2013, p.13,14).

A formação docente ocorre de uma forma gradativa e engloba uma variedade de saberes, portanto a reflexão e a autorreflexão são tão importantes para este processo. O professor deve aprender, construir os saberes refletindo sobre objetos de seu ensino e sobre o seu próprio agir na sociedade. O estágio é um espaço notadamente em que se exige a junção de saberes da prática em relação à vivência escolar entre professor e aluno e de saberes de referência oriundos do currículo do curso, ou seja, o estágio demanda um vasto conjunto de saberes profissionais teórico-práticos.

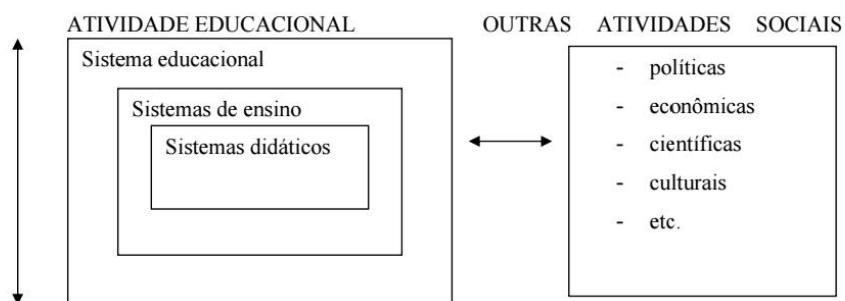
Analizar a materialização dos saberes mobilizados pelo estagiário e a ressignificação do seu agir durante o estágio é um dos objetivos desta pesquisa. Na

reconstrução de saberes, esse estagiário, professor em formação inicial, tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, fazer uma autoavaliação, além de planejar novas ações. Logo essa categoria nos dá os subsídios necessários para investigarmos a problemática concernente ao papel do estágio de regência em relação à formação do professor e seus desdobramentos.

3.3 O estágio e o agir professoral

Nesta seção, vamos discutir sobre a relação entre o agir do professor, o contexto e os elementos próprios deste trabalho bem como a função do estágio dentro deste quadro na preparação de futuros profissionais. Machado (2009), seguindo a Didática de Língua Francesa, apresenta os diferentes níveis da atividade educacional no seguinte esquema:

Figura 01: Níveis da atividade educacional



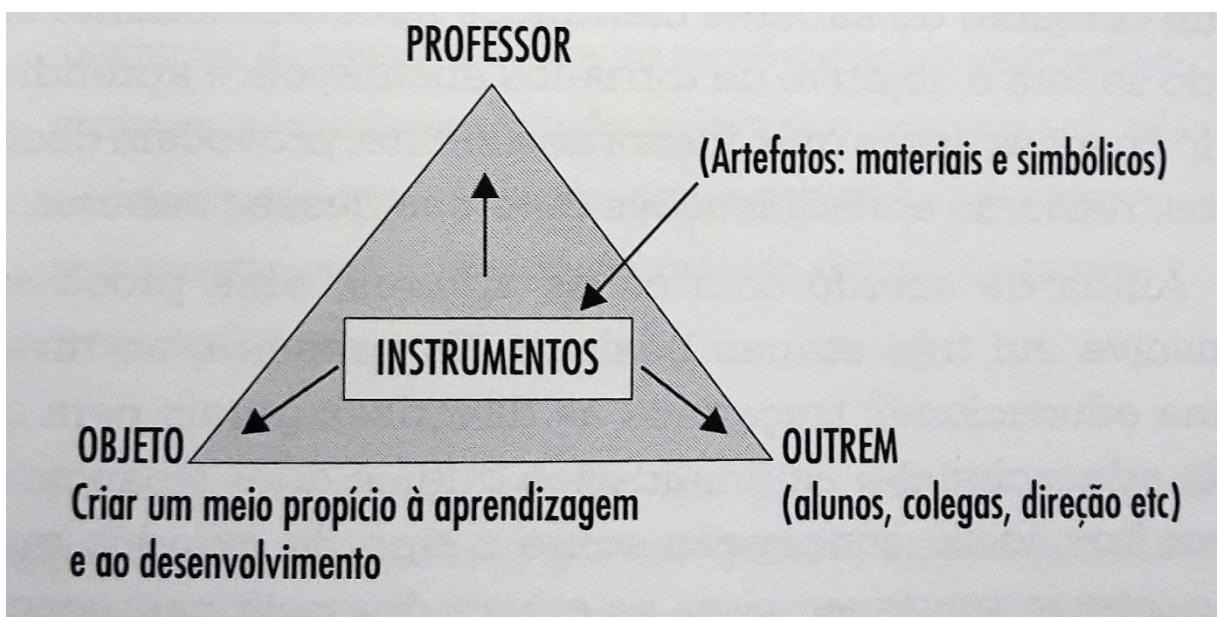
Fonte: Machado (2009)

A atividade educacional apresenta três níveis: sistema educacional, sistemas de ensino e sistemas didáticos. De acordo com Bronckart (2004), a distinção entre os níveis é de suma importância para toda e qualquer discussão sobre as questões educacionais e suas relações com as outras ciências. Machado (2009), esclarece que, no contexto brasileiro, o sistema educacional envolve as diretrizes gerais estabelecidas pelo MEC e secretarias de ensino. O segundo nível é “dos sistemas do ensino das instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os

estabelecimentos de ensino, os programas (...). Os sistemas didáticos incluem “as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento”. (MACHADO, 2009, p.51)

A partir da análise destes níveis da atividade educacional, a autora, baseada em Clot (2006) e Amigues (2004), demonstra a atividade de trabalho do professor na figura abaixo:

Figura 02: Atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009)

Para nós, esta compreensão acerca da atividade do professor em sala de aula é importante para relacioná-la com o agir do estagiário. Nesta figura, podemos observar que o objetivo do professor é criar um meio propício à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades do aluno. Além do professor e dos alunos, há outros sujeitos envolvidos nesta atividade. Na construção de seu objeto, o docente conta com artefatos sócio-históricamente construídos que ele se apropria, por si e para si, pelo meio social constituindo-os em instrumentos. Bronckart e Machado (2009) definem artefato e instrumento desta forma:

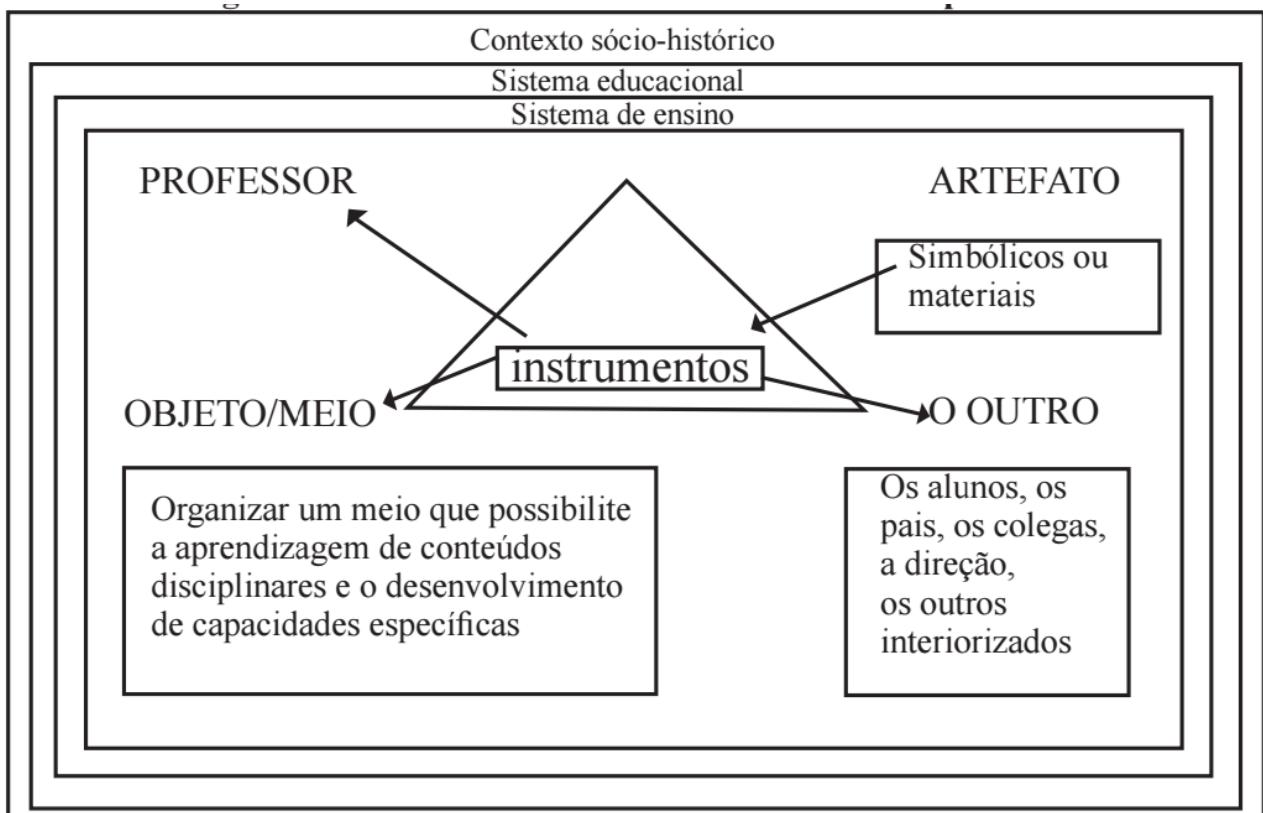
O primeiro designa, de modo neutro, toda coisa finalizada (no sentido de que se destina a uma finalidade) de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O *instrumento*, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado *pelo e para o sujeito*, com a construção de *esquemas de utilização* (Rabardel 1995 e 1999). Essa apropriação é resultado de um duplo processo que é constitutivo das *gêneses instrumentais*: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos. (BROCKART; MACHADO, 2009, p.38)

Os autores consideram a distinção entre artefato e instrumento: o primeiro refere-se a toda coisa de origem humana que, sócio-historicamente construída e presente no processo operatório e nos usos, destina-se a uma finalidade e que pode ser material (por exemplo, utensílio, objeto, máquina), imaterial (por exemplo, o programa de computador) e ainda simbólica (por exemplo, os signos, as regras); o segundo é concebido apenas quando e se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, apropriação que decorre do duplo processo constitutivo das *gêneses instrumentais*: de um lado, o actante atribui funções ao artefato e, de outro, ocorre a acomodação das competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça uso, de acordo com os seus próprios objetivos

Portanto, para eles, o objeto da ação do professor é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento ou, em outras palavras, a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados. Para nós, essa concepção do trabalho do professor implica, sobretudo, uma representação do professor como mediador e, portanto, como um ator (BRONCKART, 1999), que, consciente do seu papel mediador, tem razões (ou por determinações externas ou por motivos particulares), intenções (para atingir finalidades sociais ou objetivos particulares) e recursos internos e externos para agir. Reconhecendo o caráter central da linguagem para o desenvolvimento humano, a aprendizagem é o resultado das constantes mudanças de conhecimento construído pelo agir linguageiro e o agir praxiológico.

É importante destacar que, assim como os autores citados, acreditamos que o trabalho docente vai além da sala de aula, envolve múltiplas faces, dentre elas, o planejamento e avaliação. Com o objetivo de discutir sobre uma concepção ampliada do trabalho do professor, Machado (2007) ressalta que este trabalho não se encontra isolado, está sempre em conexão com uma rede de relações sociais presentes em um contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino pertencente a um sistema educacional. A figura abaixo sintetiza assim:

Figura 03 – Elementos básicos do trabalho docente

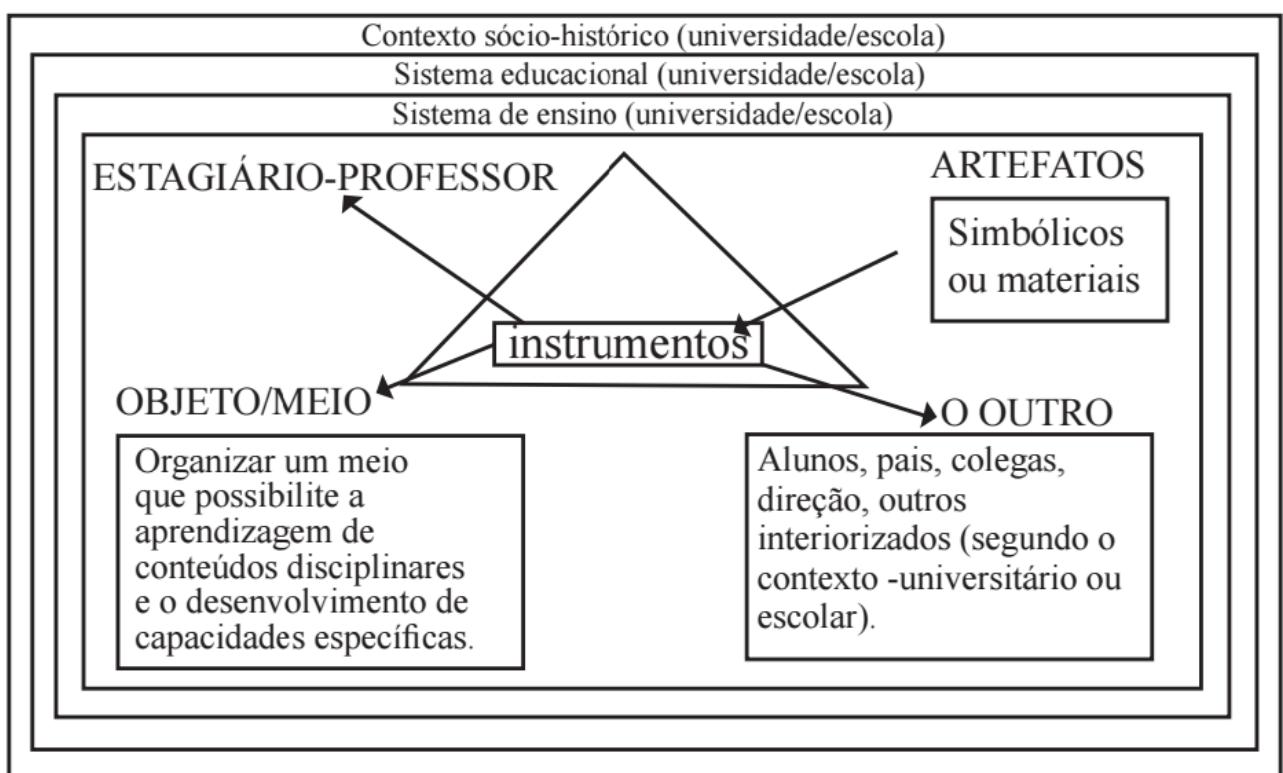


Fonte: Machado (2007)

Leurquin e Peixoto (2017), levando em consideração as dimensões constitutivas do trabalho docente, ampliam as reflexões para o trabalho do estagiário. O trabalho do estagiário é desenvolvido em condições de formação inicial do profissional, em que há a presença de profissionais mais experientes como o professor coordenador do estágio e o professor da escola. Há o contexto da sala de

aula onde ocorre a regência das aulas que está inserido num sistema educacional e no sistema de ensino paralelo ao da universidade. Visando à contemplação dos dois contextos (o da escola e o da universidade) em que o estágio está presente, as pesquisadoras propõem a figura abaixo:

Figura 04 – Duplo papel do trabalho do estagiário



Fonte: Leurquin e Peixoto (2017)

As autoras salientam as particularidades em relação ao objeto e o professor/estagiário. O estagiário convive com uma dupla situação, a saber, a de sua própria formação e a de ensino e aprendizagem. As duas situações se realizam paralelamente. Elas também esclarecem que

O trabalho do estagiário é realizado em condições de formação inicial do profissional; é mediado por profissionais mais experientes, o professor coordenador do estágio e o professor da escola. Por essa razão, o contexto sócio-histórico bem como o sistema educacional e o sistema de ensino devem ser apresentados de forma dupla para contemplar a especificidade de cada contexto. O aluno representado no quadro de ensino e aprendizagem é um jovem ou uma criança em situação de aprendizagem da língua materna, enquanto que o aluno representado na situação de formação inicial é um jovem ou um adulto, às vezes com experiência de sala de aula. Quanto aos instrumentos, eles devem estar relacionados a todos os elementos apresentados por Machado (professor, artefato, o outro e objeto), mas também devemos considerar que o contexto do estágio é um contexto de formação profissional. (LEURQUIN; PEIXOTO, 2017, p.170)

Compartilhamos da ideia de Leurquin e Peixoto (2017) e destacamos que, para o aluno-estagiário, o momento do estágio de regência ou estágio supervisionado é marcado por muitas particularidades, porque ele retorna à sala de aula e agora assume o papel de professor durante alguns meses, contudo continua sendo aluno da disciplina e encontra-se em um processo contínuo de sua formação. Portanto o estágio docente é um espaço enriquecedor para a formação inicial do professor e apresenta uma dupla funcionalidade: o estágio proporciona a experiência de sala de aula ao aluno de licenciatura, a fim de atuar na educação básica; o estágio é uma disciplina além da regência e torna-se um requisito legal e obrigatório na formação inicial. (LEURQUIN; GURGEL, 2017)

Na presente pesquisa, levamos em conta esta complexidade pertinente ao estágio dentro da formação inicial do professor. Expomos, nos capítulos 1 e 2, sobre as questões pertinentes ao estágio e as categorias analíticas a partir de nosso aporte teórico-metodológico. Através do ISD, podemos analisar atividades linguageiras, compreendendo os seus efeitos sobre o desenvolvimento humano. No âmbito do ISD, as pesquisas estão focalizadas na compreensão do agir humano, nas condições de compreensão e inteligibilidade deste agir. Desta forma, as categorias que apresentamos neste capítulo, conteúdo temático, vozes e marcas de agentividade, modalizações nos ajudarão a interpretar e analisar, de acordo com nossos objetivos, o que dizem os estagiários a respeito do seu agir durante a regência de suas aulas e como os saberes são mobilizados durante esta reflexão.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido durante a nossa pesquisa, apresentamos os sujeitos participantes, o contexto e a

composição de nosso corpus, relacionamos as categorias analíticas citadas com os objetivos da investigação e o procedimento realizado para o tratamento dos dados.

4. CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“A verdadeira viagem de descobrimento
não consiste em procurar novas
paisagens, mas em ter novos olhos.”
(Marcel Proust)

Neste capítulo da tese, nossa finalidade é explicar a natureza da pesquisa, apresentar o contexto em que foi realizada, incluindo a descrição dos sujeitos participantes, das etapas metodológicas desenvolvidas, dos dispositivos utilizados para a geração de dados e do corpus. Por fim, pretendemos explicitar o procedimento adotado em relação ao tratamento dos dados gerados.

4.1 A natureza da pesquisa

Nossa investigação é um estudo de cunho qualitativo e está localizada na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto são objetivos dos trabalhos qualitativos. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco aspectos deste tipo de pesquisa que consideramos pertinentes destacar para justificar a caracterização de nosso estudo. O primeiro elemento citado pelos autores diz respeito à origem dos dados, ou seja, a fonte direta é o ambiente natural. Para isso, o pesquisador frequenta o local onde o estudo será realizado, leva em consideração o contexto, porque comprehende que as situações podem ser melhor entendidas quando são vistas em seu ambiente habitual de ocorrência. O segundo elemento relaciona-se à natureza dos dados, há uma preocupação em se desenvolver uma investigação descritiva em que os dados estão apresentados “em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN;

BIKLEN,1994, p.48).

O terceiro aspecto está ligado ao enfoque do investigador, isto é, há uma maior preocupação com o processo desenvolvido durante a pesquisa do que simplesmente pelos resultados ou produtos. O quarto aspecto refere-se à abordagem, a saber, os dados são analisados de forma indutiva. O maior cuidado do pesquisador não é comprovar hipóteses, visto que os dados vão sendo interpretados à medida que são construídos e agrupados. Por fim, o quinto elemento destaca que o significado é de importância fundamental na pesquisa qualitativa. Os investigadores se interessam pelo modo como as mais diversas pessoas atribuem sentido à vida.

Destacamos também que a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Conforme Bortoni – Ricardo (2008), o pesquisador, nesse tipo de investigação, possui interesse em um processo situado em um determinado ambiente e deseja saber como os atores sociais participantes desse processo o percebem. O investigador busca traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Existem muitos enfoques dados à pesquisa qualitativa, isto é, há a pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa fenomenológica, entre outras. Apesar de suas especificidades, um fator em comum é a busca pela compreensão, descrição e, às vezes, explicação de fenômenos sociais de diversas maneiras. Segundo Flick (2009, p.09), a pesquisa qualitativa “se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipóteses no início para depois testá-las”. O autor também explica que o pesquisador é uma parte importante do processo em que ocorre a investigação.

Nossa pesquisa apresenta um viés descritivo e explicativo, uma vez que apresentamos o processo de formação do futuro professor durante a disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, a partir dos seguintes objetivos específicos delineados na seção introdutória desta tese, a saber: identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do **conteúdo temático**, analisar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de

língua em situação de sala de aula por meio das **modalizações**, interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das **marcas de agentividade** e das **vozes**, refletir sobre os **saberes** mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e após o contato em sala de aula. Primamos pela compreensão do processo, partindo de pressupostos e analisando os dados de forma qualitativa. Podemos dizer, também, que nosso estudo apresenta pontos de contato com a pesquisa etnográfica.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), ao fazer uso da etnografia no campo educacional, não se deve aceitá-la como uma simples técnica, mas sim tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica uma teoria. Dentre os objetivos essenciais da etnografia estão a documentação em detalhe do desenrolar de um evento e a explicação dos significados atribuídos a esse evento tanto por aqueles que participaram, quanto por aqueles que observaram. Ainda o autor destaca que, quando o estudo se concentra em uma análise detalhada de um registro da interação que ocorre nos eventos educacionais, tem-se a chamada “microetnografia”.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), a utilização da pesquisa etnográfica no âmbito educacional pode contribuir para elucidar questões relacionadas à compreensão do processo de ensino e de aprendizagem e seus desdobramentos em uma realidade particular e isso sem perder a dimensão maior na qual esse processo se insere e se dá. No campo educacional, o período em que o pesquisado acompanha as aulas, gera os dados, passa a fazer parte do grupo social investigado deve ser longo o suficiente para que o pesquisador e os participantes possam ultrapassar o período de estranhamento.

Conforme será descrito na próxima seção, acompanhamos, durante o primeiro semestre de 2015, uma turma de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Totalizamos uma convivência de cinco meses com os sujeitos da pesquisa. Visto que foi um período relativamente curto, optamos por não classificar nossa investigação de pesquisa etnográfica, mas apenas dizer que ela se aproxima de uma pesquisa desse tipo. Na próxima seção, exibimos o contexto de nosso estudo e apresentamos

os sujeitos participantes da pesquisa, incluindo os critérios de seleção estabelecidos.

4.2 O contexto e os sujeitos participantes da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Ceará e contou com a participação de quatro alunos estagiários da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. O primeiro critério da escolha dos participantes foi a disponibilidade deles em participar da pesquisa. A turma foi dividida em duplas pelo professor regente, cada dupla ministrou aulas em uma série do Ensino Médio de uma escola pública ou na Educação de Jovens e Adultos em um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Em nossa pesquisa contamos com a colaboração de duas duplas. Para preservar a identidade de nossos sujeitos, optamos por criar uma nomenclatura ao nos referir a eles. A dupla 01 (D01) é formada pelos estagiários 01 e 02 (E01 e E02), a dupla 02 (D02), por sua vez, envolve os estagiários 03 e 04 (E03 e E04).

A primeira dupla ministrou 18h/a em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Ceará no período matutino. Antes do início da regência, os estagiários acompanharam a professora titular da turma, assistiram a duas aulas geminadas para conhecer a turma e serem apresentados a ela. Eles também visitaram a escola em um segundo momento para obter as orientações sobre o conteúdo programático a ser abordado por eles. Além das aulas ministradas, os estagiários elaboraram questões para prova bimestral e promoveram uma sessão de correção de produções textuais dos alunos no horário vespertino. Desta forma, a dupla totalizou 20h/a de estágio e cumpriu as demais atividades exigidas pela carga horária da disciplina.

A segunda dupla realizou 16h/a aulas em uma escola de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A regência neste caso foi feita na modalidade de minicurso e teve como objetivo trabalhar questões do ENEM (Exame Nacional do

Ensino Médio) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com os alunos da instituição. A dupla visitou a escola, divulgou o curso, e os discentes interessados fizeram uma inscrição gratuita para participar da atividade. Após duas semanas de divulgação e inscrição, o minicurso foi iniciado.

A nossa escolha por tais duplas, conforme citada anteriormente, ocorreu pela prontidão demonstrada por elas em participar da pesquisa. Um segundo motivo foi a compatibilidade de horários, visto que a dupla 01 ministrou as aulas às segundas-feiras pela manhã de 10h até 11h40, e a dupla 02, às segundas-feiras à noite de 19h até 21h. Um terceiro critério para seleção dos participantes foi a oportunidade em contar com realidades bem distintas ligadas ao ensino (Ensino Médio e EJA) em nossa pesquisa. Isso foi possível, porque a primeira dupla trabalhou com alunos de Ensino Médio regularmente matriculados, seguindo o cronograma da escola enquanto a segunda dupla elaborou um minicurso preparatório para o Enem para educação de jovens e adultos. Portanto, tivemos um público diferente para cada dupla, proporcionando uma diversidade de aspectos na elaboração e condução do estágio de regência.

Os estagiários 01 e 02 encontravam-se, respectivamente, no oitavo e nono semestres do curso, já os estagiários 03 e 04 estavam no décimo semestre. O E01 já possuía uma graduação em Direito e atuava nessa área e não tinha nenhuma experiência como docente; os demais estavam fazendo sua primeira graduação e tinham participado como bolsistas em projetos de extensão e/ou atuando em sala de aula durante o curso. A faixa etária da primeira dupla variava entre 30 a 35 anos, da segunda dupla, entre 20 a 25 anos. Com exceção do E01, os outros participantes expressaram o desejo de fazer outros cursos como Direito, Administração, Educação Física no futuro. Todos demonstraram, também, o desejo de continuar seus estudos em Letras por meio de Especialização, Mestrado e Doutorado.

O E02 e o E03 já tinham ministrado aulas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹⁷ em semestres anteriores; o E04 já teve

¹⁷Segundo o portal do Ministério de Educação, o Pibid “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz

experiência em ministrar aulas em uma escola particular em Fortaleza quando estava no sétimo semestre.

4.3 Percurso metodológico – etapas da pesquisa

Antes de descrever as etapas de nosso percurso metodológico, apresentamos uma pesquisa que serviu de base para o desenvolvimento de nosso estudo. Bulea-Bronkart, Leurquin e Carneiro (2013) descrevem um percurso sobre a formação de professores cuja finalidade é promover o seu desenvolvimento profissional por meio do registro e análise da prática de sala de aula. Esse procedimento é chamado de “Ciclo de Tutorado” e é composto por quatro fases – gravação, confrontação/reflexão, formação e intervenção. Os sujeitos envolvidos são chamados de tutor e tutorado.

Na primeira fase de ciclo, ocorre o registro de um conjunto de aulas realizadas pelo tutorado. Na fase seguinte – confrontação/reflexão, o tutorado observa, por meio de uma autoconfrontação simples, a gravação realizada. Ele faz uma avaliação pessoal e, em seguida, o professor-tutor conduz uma entrevista a fim de desenvolver em conjunto uma visão crítica acerca de seu próprio trabalho. A entrevista é estruturada em descrição das aulas, confrontação e reconstrução, logo após eles escolhem um tema específico que deve ser aperfeiçoado e se interrogam sobre métodos e instrumentos que possam contribuir para essa prática. A terceira fase consiste em vários encontros de formação em que são escolhidos textos teóricos para se discutir sobre a capacidade a ser desenvolvida ou a dificuldade do tutorado discutida na entrevista, por fim ocorre a elaboração de novos instrumentos, novas atividades e novos procedimentos de trabalho pelo tutorado; na última fase, a de intervenção, o professor-tutorado aplica o planejamento feito durante a formação. Este ciclo pode ser repetido dependendo dos objetivos traçados por seus participantes. Consideramos pertinente este procedimento de análise da prática do

uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 5 maio 2017.

professor para realizar nossa pesquisa. Assim, partindo deste ciclo, elaboramos um percurso de nossa investigação, fazendo as adaptações necessárias levando em consideração os objetivos traçados por nós. Desta forma, desenvolvemos nosso estudo em quatro etapas que serão descritas a seguir.

4.3.1 Primeira etapa da pesquisa

Após a qualificação de nosso projeto de pesquisa em março de 2015 e de sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁸ da Universidade Federal do Ceará (UFC), iniciamos a primeira etapa que consistiu em acompanhar uma disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa da UFC, conforme citado anteriormente na seção 4.2. Entramos em contato com alguns professores da instituição e obtivemos a autorização de um professor para assistir às suas aulas durante o semestre. A partir da terceira semana de aula, o professor regente¹⁹ permitiu nossa presença nas aulas. Sempre sentávamos no fundo da sala e acompanhávamos as discussões teórico-metodológicas desenvolvidas pelo professor fazendo uso de um diário de notas. Esta etapa inicial de acompanhamento da disciplina foi de suma importância para termos uma visão do contexto de produção em que os alunos estão inseridos e no funcionamento da disciplina.

Na segunda aula a que assistimos, o professor da disciplina nos apresentou à turma, e tivemos a oportunidade de explicar que estávamos realizando nossa

¹⁸ O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, vinculado à Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação (CEP/UFC/PROPESQ), foi instituído em 20 de outubro de 2005. É credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, e constitui um colegiado interdisciplinar, independente e normativo, com “munus público”, sem fim lucrativo, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, que obedece aos princípios da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça e visa contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 466/12, II.4). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Texto fornecido em <http://www.dvprppq.ufc.br/cep/index.php/pt-br/2014-09-08-18-46-50>. Acesso em: 4 out. 2017.

¹⁹ Iremos usar o termo professor regente quando nos referirmos ao professor da disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa.

pesquisa de Doutorado acerca da formação inicial do professor, sobretudo, o papel do estágio. Na semana seguinte, após o professor regente realizar a divisão da turma em duplas para iniciarem o estágio propriamente dito nas escolas, esclarecemos aos alunos que precisávamos acompanhar alguns estagiários. A turma se mostrou bastante solícita, e algumas duplas se prontificaram em participar de nossa pesquisa. Escolhemos acompanhar duas duplas levando em consideração os horários e os locais em que se realizou o estágio, também a diversidade de modalidades de ensino (Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos).

A professora regente dispõe de uma parceria com escolas do estado para que os alunos possam estagiar nesses locais. Logo, após consultá-la, fomos às escolas participantes e obtivemos a autorização dos diretores para acompanhar os estagiários. Também entregamos aos estagiários o termo de consentimento livre e esclarecido que foi devidamente explicado e assinado. Nossa pesquisa assegurou a garantia do respeito aos princípios da bioética explicitados a seguir:

- a) o Princípio da Não-Maleficência - a garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- b) o Princípio da Beneficência - comprometimento com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) o Princípio do Respeito à Pessoa ou da Autonomia – os participantes da pesquisa envolvendo seres humanos serão tratados em sua dignidade, respeitando em sua autonomia e defendendo em sua vulnerabilidade;
- d) o Princípio da Justiça e equidade - a garantia de que todos os sujeitos serão tratados de forma igual, não havendo nenhuma abordagem diferenciada e sugere a relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos participantes, garantindo a igual consideração dos interesses envolvidos.

4.3.2 Segunda etapa da pesquisa

A segunda etapa de nossa pesquisa foi o acompanhamento das aulas ministradas pelas duplas de estagiários nas escolas. Realizamos as gravações audiovisuais das aulas, preservando a imagem dos alunos, uma vez que a câmera sempre estava focada nos estagiários. Mesmo assim, optamos por explicar o motivo de estarmos gravando as aulas, os alunos reagiram bem a presença do pesquisador, sempre ficávamos na parte de trás da sala de aula, realizando as anotações e a gravação. A segunda e a terceira etapas em alguns momentos ocorreram concomitantemente como iremos explicar logo em seguida

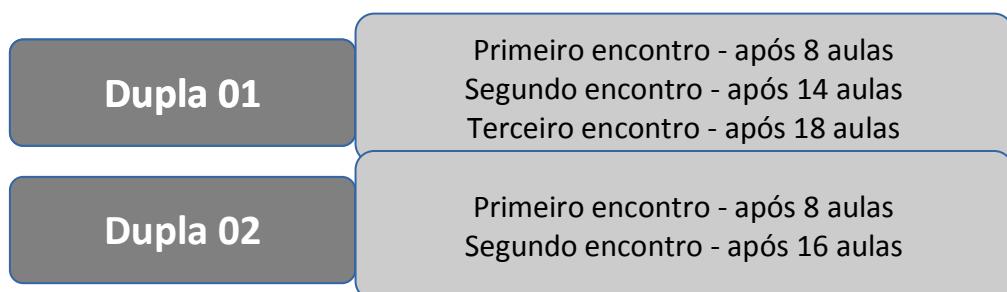
4.3.3 Terceira etapa da pesquisa

A terceira etapa ocorreu quando nos reunimos com as duplas para assistirmos a alguns momentos das aulas gravadas. Diferentemente do ciclo do tutorado, nós selecionamos trechos para exibirmos com as duplas. Ao todo realizamos cinco encontros durante esta etapa; foram três encontros com a dupla 01 e dois encontros com a dupla 02. Nossa intenção era de nos reunir com cada dupla três vezes, logo após as primeiras aulas ministradas, no meio e no fim das aulas, contudo, devido à incompatibilidade de horários dos estagiários, com a segunda dupla não foi possível realizar três encontros. Sempre tivemos a colaboração dos estagiários, e a não realização de uma das reuniões ocorreu devido ao excesso de atividades em que a dupla 02 se encontrava.

Assim, com a primeira dupla, realizamos o primeiro encontro após 8 aulas ministradas, o segundo momento ocorreu após 14 aulas ministradas, e o terceiro momento se deu no final das 18 aulas. Com a segunda dupla, na metade do minicurso, ou seja, após 8 aulas ministradas, fizemos o primeiro encontro, o segundo aconteceu após a finalização das 16 aulas. A primeira dupla, além do planejamento das aulas, realizou um encontro de correção de atividades e redações

com os alunos para fechar 2h/a, totalizando 20h/a de estágio além das oficinas desenvolvidas ao longo do semestre com a turma e o professor regente. A segunda dupla elaborou um simulado do Enem e uma material didático de estudo para completar 4 h/a restantes, concluindo também 20h/a. A figura a seguir sintetiza a terceira etapa metodológica.

Figura 05 – Terceira etapa da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

Em nossos encontros, levamos os trechos gravados previamente selecionados das aulas, pois a quantidade de gravação audiovisual tornaria inviável assistir a todas as aulas na íntegra. No nosso roteiro, solicitamos que eles inicialmente descrevessem de forma resumida as aulas e depois que analisassem seu agir. Levantamos os seguintes questionamentos:

- a) como você avalia suas primeiras aulas?²⁰;
- b) o que foi planejado?;
- c) quais eram os objetivos? Eles foram alcançados? Por quê?;
- d) o que você considerou como obstáculo? O que você fez para superá-los?;
- e) quais foram os aspectos favoráveis da aula? Por quê?

Tais questões foram propostas aos participantes e serviram como um roteiro prévio, porém outros assuntos de forma espontânea foram abordados por eles e

²⁰Esta pergunta foi realizada no primeiro momento, posteriormente indagamos o que ele achou das aulas na continuidade do estágio.

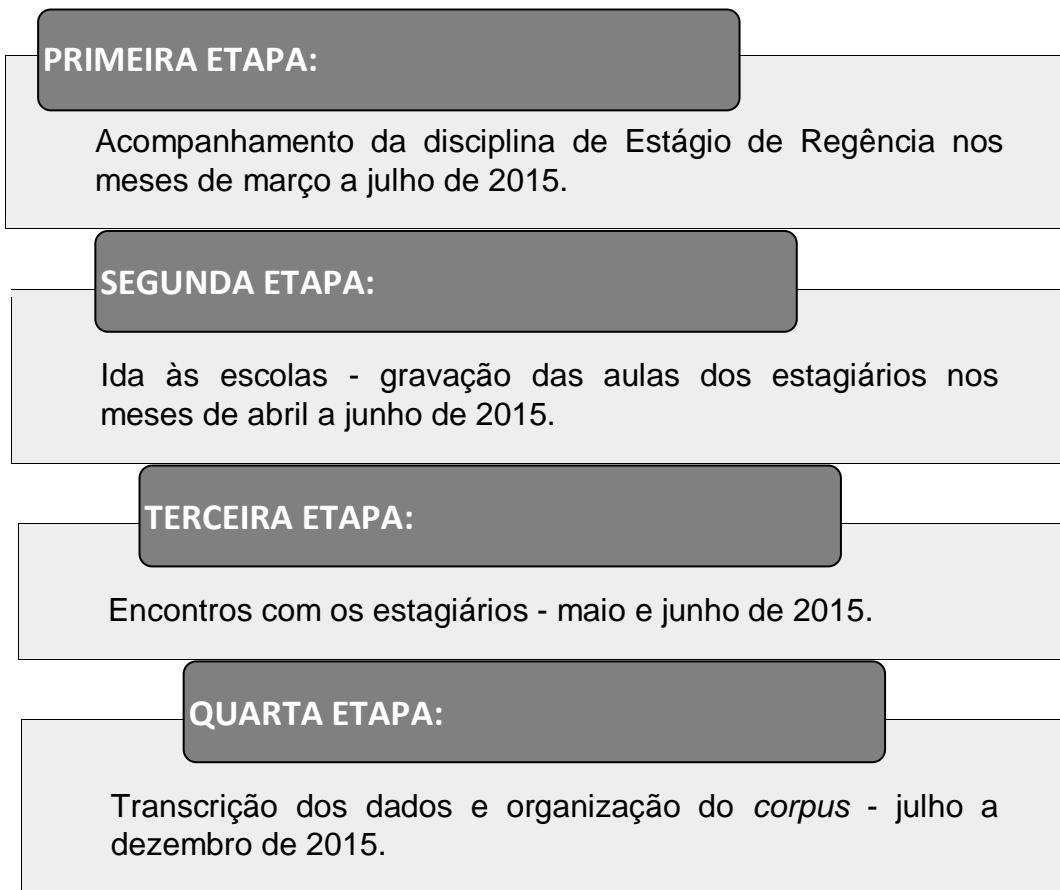
permitimos que eles se expressassem sem restrições. Todos os encontros foram gravados. O ciclo do tutorado é constituído, como dito antes, por quatro fases, gravação, confrontação/reflexão, formação e intervenção. Em nossa pesquisa, realizamos a gravação das aulas e conduzimos os encontros de autorreflexão com os estagiários. Como eles já estavam dentro de um processo formativo com o professor da disciplina de Estágio e não realizamos uma pesquisa interventiva, as duas últimas fases do ciclo não foram realizadas em nossa pesquisa.

4.3.4 Quarta etapa da pesquisa

A quarta etapa da pesquisa ocorreu após a finalização da disciplina de Estágio de Regência e dos encontros com as duplas. Esta etapa envolveu a organização de nosso corpus e a transcrição²¹ das gravações audiovisuais das entrevistas. Após a construção de nosso corpus, houve a retomada dos aportes teóricos que embasam esta tese, relacionando-os com a análise de nossos dados, principalmente no tocante às nossas perguntas de partida, aos nossos objetivos e nossas categorias. Para facilitar a visualização do percurso metodológico que realizamos, elaboramos o seguinte quadro.

²¹Para a realização das transcrições, contamos com a colaboração da bolsista Juliana Oliveira Barros de Sousa do Grupo de Pesquisa PROFALA coordenado pelas Profa. Dra. Maria Elias Soares.

Figura 06 – Percurso Metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora

Nesta figura, temos explicitadas as etapas de nossa pesquisa durante a construção de nossos dados. Na próxima seção, apresentamos os dispositivos utilizados para gerá-los.

4.4 Dispositivos para a geração de dados

Existem diversos instrumentos ou dispositivos utilizados para a elaboração de dados em uma pesquisa. O critério de seleção depende dos objetivos a que se propõe a investigação. Em nosso estudo, fizemos uso de três dispositivos: questionário, gravação das aulas e entrevista em situação de autorreflexão. A partir de agora, apresentamos cada um deles, explicando como foram utilizados.

4.4.1 Questionário

Antes de as duas duplas começarem a ministrar as aulas, entregamos para cada participante um questionário com a intenção de termos um perfil dele. As perguntas foram as seguintes:

- a) em qual semestre você se encontra?;
- b) você já fez outro curso universitário? Qual?;
- c) tem vontade de fazer outro curso? Qual?;
- d) pretende dar continuidade aos estudos na área?;
- e) já teve a oportunidade de ministrar aulas em escolas ou cursos? Em que semestre teve essa experiência?;
- f) você trabalha em outra área? Qual?;
- g) caso já ensine, que dificuldade encontra ao ministrar as suas aulas? O que foi mais difícil no início?;
- h) informe três disciplinas com as quais você mais se identificou durante o curso de Letras. Justifique sua escolha;
- i) quais são as suas expectativas para a disciplina de Estágio em Regência?;
- j) como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor?

Nossa intenção com a primeira pergunta (a) foi saber em que período do curso o aluno se encontrava para ter uma visão de quantas disciplinas já haviam sido cursadas e quanto tempo faltava para sua formatura. Com as três perguntas seguintes (b,c,d) e a sexta (f), buscamos compreender qual a relação do discente com o curso escolhido, se tinham experiências em outras áreas. Nas perguntas cinco (e) e sete (g), focamos nas experiências na área de atuação com o objetivo de relacioná-las com o repertório didático e, consequentemente, com os saberes deste aluno. A oitava questão (h) também estava ligada a esse objetivo, e as duas últimas

(i, j) indagações estavam vinculadas às expectativas acerca da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa.

4.4.2 Gravação audiovisual

Realizamos gravações audiovisuais em duas etapas de nossa investigação. Como citado em 4.3.2, durante a segunda etapa, acompanhamos as aulas dos estagiários nas escolas. Além das anotações feitas por nós, consideramos imprescindível gravar estas aulas uma vez que elas proporcionariam o momento seguinte da pesquisa que era a entrevista com os estagiários sobre o seu agir. Assim fizemos uso de uma câmera fotográfica com a função de gravar para registrar as aulas. Ela foi posicionada em direção aos estagiários, ficou focada na parte da frente da sala de aula.

A dupla 01 realizou suas aulas no período de 13 de abril a 08 de junho de 2015. As aulas foram ministradas no horário de 10 horas até 11 horas e 40 minutos às segundas-feiras, ocasião reservada para duas aulas geminadas de Língua Portuguesa. A professora da escola com a autorização da direção da escola cedeu este período para o estágio. Quatro aulas ocorreram nos dias 16 e 23 de abril, pois houve dois feriados na segunda-feira. Descontando em média cinco minutos iniciais para organizar a turma, totalizamos uma gravação de 90 minutos por encontro. Assim obtivemos 810 minutos de gravação das aulas da dupla 01, ou seja, 13 horas e 30 minutos de gravação audiovisual.

A dupla 02 realizou o minicurso no horário de 19 horas às 21 horas, com 10 minutos de intervalo, entre os dias 27 de abril a 15 de junho de 2015, totalizando 16h/a. Em cada segunda-feira, gravamos também 90 minutos de aula, pois havia uma tolerância de cinco a dez minutos, além do intervalo. Finalizamos com 12 horas de gravação das aulas ministradas pela segunda dupla.

À medida que gravamos as aulas, realizamos o download delas. Em seguida, selecionamos trechos para assistir juntamente com as duplas. Os trechos foram

escolhidos a partir do roteiro previamente esboçado por nós (Ver 4.3.3). Selecionamos momentos da aula em que houve cooperação entre os estagiários e os alunos, momentos em que ocorreu algum tipo de tensão, situações em que houve exposição de conteúdos teóricos por parte deles além de momentos em que os alunos realizavam exercícios em classe. O critério de seleção dos fragmentos das aulas foi estabelecido de acordo com nossos objetivos, elegemos trechos em que os estagiários tivessem condições de refletir diante do seu agir (agir do estagiário) e dos elementos constitutivos do agir professoral e seus desdobramentos.

O segundo momento em que realizamos gravações audiovisuais foi quando nos encontramos com as duplas e apresentamos os trechos das aulas para elas. O local escolhido para estes encontros foi uma sala de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará, antecipadamente reservada e autorizada para este uso. A escolha deste local se deu, pois, era de fácil acesso a todos os participantes uma vez que o bloco do Programa de Pós-Graduação e o bloco didático do Curso de Letras encontram-se no mesmo *campus*. As entrevistas em situação de autorreflexão ocorreram em horário e data mais convenientes para os estagiários e a pesquisadora. Na próxima subseção, explicamos detalhadamente sobre o uso desse instrumento e suas adaptações ao nosso trabalho.

4.4.3 Entrevista em situação de autorreflexão

Nossa estratégia para a geração de nossos dados, principalmente em relação à reflexão do estagiário sobre seu agir, foi baseada nos estudos da Clínica da Atividade. Segundo Faïta e Vieira (2003, p.28), “o termo ‘Clínica da Atividade’ representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica”. A Clínica da Atividade apresenta e sugere novas modalidades de análise do trabalho com o propósito de que os pares (trabalhadores) ligados à pesquisa possam “protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho, entre a imagem

filmada e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer". (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p.29)

Em Clot (2006), encontramos um método de investigação que envolve três momentos centrais, em torno de episódios filmados, previamente selecionados de uma atividade realizada por um trabalhador que está vinculado a uma categoria profissional. O primeiro momento é chamado de a auto-observação - situação na qual o trabalhador se observa agindo e estabelece um diálogo. O segundo momento é chamado de autoconfrontação simples - situação em que o trabalhador assiste a trechos previamente selecionados de uma atividade que realizou, descrevendo-os para o pesquisador. O terceiro momento é autoconfrontação cruzada. Ela ocorre quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com outro especialista do campo, um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização.

De acordo com o autor, a análise efetiva da atividade realizada a partir da autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada possibilita ter uma melhor compreensão da atividade do sujeito, atingindo uma apreensão que vai além da aparência da atividade em si, chegando no processo de esclarecimento dos sentidos constituídos pelos trabalhadores. A autoconfrontação envolve, primeiramente, a gravação de sequências de atividades de trabalho. Depois esse registro é apresentado aos profissionais individualmente com o objetivo de proporcionar um debate reflexivo. Como vimos anteriormente, ela pode ser simples, em que há participação do analista e do protagonista, ou cruzada, em que o analista participa juntamente com mais de um protagonista.

Conforme Sousa-e-Silva (2004), a autoconfrontação gera um avaliação acerca das condições de execução do trabalho, fornecendo uma nova experiência da atividade. De acordo com Muniz e Nepomuceno (2010), a intenção é levar o participante a comentar, a explicar ou a interpretar aquilo que ele realizou ou não no momento daquela atividade, assim ele passa de "observado" a "observador". O vivido, ao ser revivido, adquire um novo lugar na atividade do trabalhador.

Leurquin (2013) esclarece que, por meio da autoconfrontação, permite-se ao docente ficar diante de seu agir, para refletir e falar sobre ele. Salientamos que,

nesse momento, o estagiário assumiu o papel de observador e, especificamente, de observador de seu próprio agir além de avaliador, pois foi solicitado que produzisse uma significação de suas próprias ações. De acordo com a autora, esse processo pode interferir de forma eficaz na formação humana e profissional, ao possibilitar uma tomada de consciência do seu agir.

Em nossa investigação, conforme dito antes, levamos em consideração os estudos da Clínica da Atividade, contudo, fizemos uma adaptação em virtude da formatação da construção de nossos dados. As gravações das aulas ministradas pelos estagiários apresentavam um entrelaçamento da dupla, havia um espírito colaborativo no decorrer da aula entre os dois estagiários, um dava, muitas vezes, continuidade a uma atividade iniciado pelo outro.

Portanto, ao fazer a seleção dos trechos, percebemos que a separação em fragmentos para cada estagiário tornou-se algo estanque, dificultando a compreensão da atividade desenvolvida. Logo desenvolvemos uma metodologia personalizada que decidimos nomear de **entrevista em situação de autorreflexão**. Nesse encontro, apresentamos aos dois estagiários trechos das aulas ministradas por eles, tínhamos perguntas de motivação e proporcionamos com a discussão desenvolvida momentos de reflexão acerca do seu agir. Acreditamos que estes encontros possam proporcionar uma maior reflexão por parte do estagiário e assim contribuir para uma maior compreensão da prática docente. Pesquisas destacam que a reflexão e a autorreflexão são possibilidades de reconstruir experiências através da interação sócia gerando um crescimento em conjunto de um grupo e/ou comunidade. A prática reflexiva possibilita a construção de um sujeito mais consciente de sua atuação profissional e mais crítico em relação ao seu papel na sociedade (STUTZ, 2012; DIAS, 2013; FREITAS e MEDRADO, 2013; PEREZ, 2013).

Vanhulle (2009a), ao falar sobre as mediações produzidas por meio de avaliações e de reflexões sobre as ações, enfatiza que esta reflexividade permite o desenvolvimento das relações dos sujeitos com os objetos de conhecimento necessários para a aprendizagem dos alunos-professores. A reflexão é uma forma de os professores (no nosso caso, os estagiários) se apropriarem dos saberes, de

estabelecer relações tanto com os objetos referentes ao saber bem como com a sua maneira de desenvolver as ações sociais. Ainda segundo a autora, quando a formação profissional e acadêmica possui a reflexividade como elemento central e, consequentemente, a reflexão da prática, espera-se que o aluno-professor possa se posicionar, (re)avaliar as situações com as quais se depara. Desta feita o pensamento reflexivo parte de ações concretas para retornar a elas, criando um sujeito capaz de (re)siginificar suas experiências.

Em nossa pesquisa, fizemos a gravação em vídeo das aulas e realizamos as entrevistas em situação de autorreflexão com os dois estagiários de cada dupla durante o estágio ministrado por eles. Consideramos a terceira fase da pesquisa bastante relevante, pois, através dos dados gerados por ela, alcançamos os objetivos traçados nesta investigação. Com a primeira dupla, o primeiro momento totalizou 60 minutos de gravação audiovisual. O segundo encontro, após 14 ministradas, perfez 50 minutos, e o terceiro momento produziu 45 minutos. Então fechamos com 2 horas e 35 minutos de gravação audiovisual. Com a segunda dupla, na metade do minicurso, ou seja, após 8 aulas ministradas, fizemos o primeiro momento de confrontação, fizemos o mesmo procedimento utilizado com a primeira dupla, este encontro teve uma duração de 50 minutos. O segundo ocorreu após a finalização das 16 aulas e também totalizou 50 minutos. Assim tivemos 1 hora e 40 minutos de gravação audiovisual. Nossa análise recaiu mais detidamente nas transcrições desses encontros, 2 horas e 35 minutos da dupla 01 e 1 hora e 40 minutos da dupla 02, perfazendo 4 horas e 15 minutos de gravação.

4.5 Composição do corpus

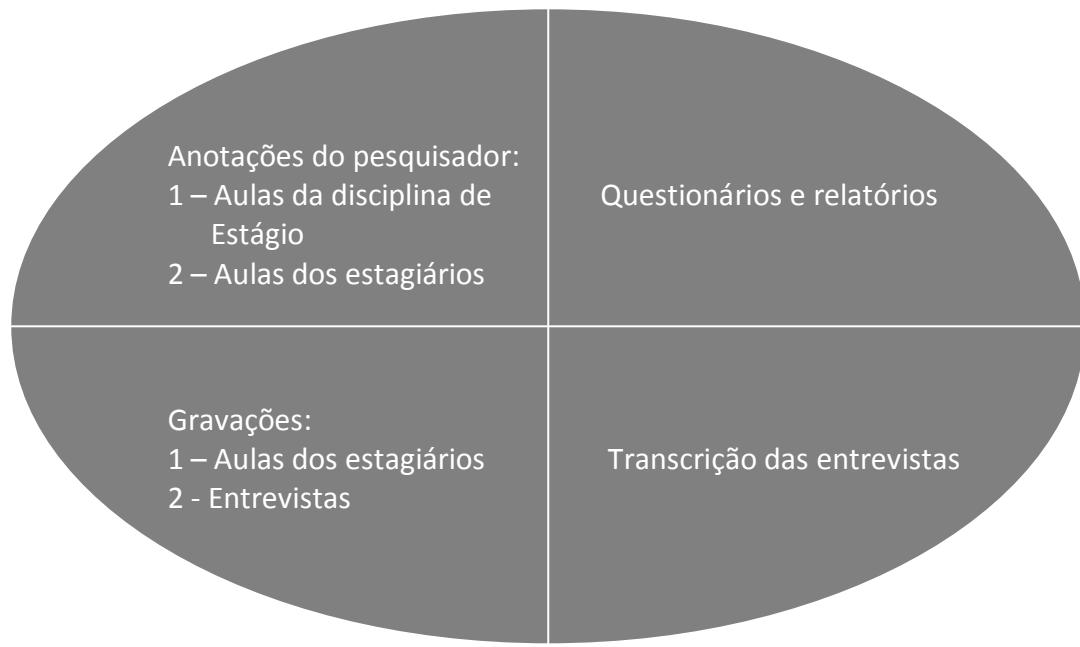
Em nossa pesquisa, tivemos como material coletado as nossas anotações das aulas que acompanhamos da disciplina de Estágio e das aulas gravadas nas escolas, o questionário respondido pelos quatro estagiários, a gravação das trinta e quatro aulas ministradas pelas duplas nas escolas, totalizando 25 horas de 30 minutos, a transcrição da gravação das cinco entrevistas, no total de 4 horas e 15

minutos e os relatórios das duplas entregues no fim da disciplina ao professor regente. A entrega dos relatórios é um requisito para aprovação da disciplina. Nosso corpus, contudo, envolveu as respostas ao questionário, os relatórios e as transcrições das entrevistas. As anotações das aulas serviram para ampliar algumas informações acerca dos conteúdos ministrados pelos estagiários durante as aulas, e os trechos das aulas gravadas foram utilizados ao longo das entrevistas a fim de proporcionar a reflexão sobre o agir deles na condução do estágio.

Peixoto (2014) investigou o trabalho docente semiotizado nos relatórios de estágio produzidos por professores de Língua Materna em formação inicial da Universidade Federal do Ceará, através da articulação dos tipos de discursos que compõem tais textos. Foram analisados dez relatórios de estágio produzidos pelos professores a partir da análise descendente de textos proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Os dados revelaram que o gênero acadêmico relatório de estágio é um importante instrumento de análise do trabalho docente. Nessa perspectiva, a autora sugere uma reflexão acerca da formação inicial de professores em um âmbito discursivo, partindo da análise do trabalho representado por meio da linguagem para depois propor ações interventivas.

O relatório desvenda, através de descrições de práticas docentes, cenas de sala de aula. Para Leurquin (2008, p.85), “o relatório viabiliza a comunicação entre os interlocutores nele envolvidos e, devido ao contexto de leitura e produção, ele deve ser origem de posteriores ações educativas.” Contudo esse gênero discursivo só poderá provocar mudanças de práticas pedagógicas se as situações problemas situadas forem analisadas e, para elas, planejadas ações. Por isso, também fizemos uso dos relatórios dos estagiários em nosso *corpus*. A figura a seguir sintetiza o material coletado ao longo da pesquisa e o *corpus* usado à esquerda.

Figura 07 – Material e corpus da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Segundo Bortoni– Ricardo (2008), a triangulação de dados é um recurso de análise que possibilita comparar dados de diferentes tipos com o intuito de confirmar ou não uma asserção. A triangulação também pode ser construída combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Visto que a intenção desta investigação é ter diferentes dados sobre o mesmo objeto a fim de cruzar as informações e, consequentemente, ter uma melhor compreensão do fenômeno estudado, em nossa análise, fizemos uso dos dados obtidos a partir dos questionários, das transcrições das entrevistas e dos relatórios. Explicaremos logo em seguida, o percurso analítico realizado.

4.6 Tratamento para análise dos dados e quadro metodológico da pesquisa

Para a análise dos dados, seguimos uma abordagem de cunho qualitativo, visto que é marcada por uma observação naturalista e não controlada, pela presença de dados reais, válidos, ricos e profundos na produção de texto.

(BARACHO, 2004). Sabemos que precisamos de um registro o mais detalhado possível das entrevistas em análise. Portanto, adotamos as convenções propostas por Marcuschi (2003) para a transcrição de conversações que basicamente são caracterizadas pelos seguintes símbolos a seguir:

Quadro 03 – Convenções para a transcrição de conversações.

Significado	Sinais
Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[]
Pausas	(+) ou (2.5)
Dúvidas e suposições	()
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	::
Comentários do analista	(())
Silabação	- - - -
Sinais de entonação	” ,
Repetições	Reduplicação de letras ou sílabas
Pausas preenchidas, hesitações ou sinais de atenção	Basicamente, reproduções de sons
Indicações de transcrição parcial ou de eliminação	... ou . . . /

Fonte Marcuschi (2003)

Para facilitar a transcrição, fizemos uso do modelo baseado no sistema da tomada de turno (MARCUSCHI, 2003). Tal modelo leva em consideração a regra “fala um de cada vez” e algumas técnicas de operação. Nossa ênfase foi nas falas do estagiário, a participação do pesquisador e de suas falas foram colocadas em segundo plano. Nosso referencial teórico, conforme exposto no terceiro capítulo, é uma corrente teórico-metodológica. Este fato possibilita que nossa metodologia de pesquisa, principalmente, na análise e no tratamento dos dados gerados, tenha como base seus aportes. Levamos em consideração algumas categorias do Interacionismo Sociodiscursivo como o contexto de produção da disciplina de Estágio e dos estagiários para compreendermos em qual situação ele está inserido.

Para uma melhor organização de nossa análise, inicialmente traçamos o contexto de produção em que o estagiário está inserido, para este fim usamos as nossas anotações durante a disciplina de Estágio, também fizemos uso do questionário e recorremos ao relatório entregue pelas duplas. Após este panorama dos participantes da pesquisa, identificamos os elementos constitutivos do agir professoral revelados pelos estagiários nas transcrições das entrevistas em situação de autorreflexão. Fizemos uma leitura detalhada e elegemos os temas mais recorrentes em cada momento. Relacionamos o conteúdo temático das autoconfrontações com as aulas ministradas e os materiais didáticos utilizados pelos estagiários. Fizemos esse procedimento com os dados de cada dupla separadamente e depois fizemos um cruzamento entre os assuntos.

Após a releitura das transcrições, partimos para reconhecer os saberes mobilizados pelas duplas, para isso usamos dados das entrevistas e dos relatórios. No primeiro momento, identificamos os trechos transcritos em que há menção de algum desses saberes. Para isso, fizemos assim uma análise temática de cada entrevista. Optamos por fazer esse mapeamento temático de cada uma, assim descrevemos os saberes mobilizados nas três entrevistas com a dupla 01 e nas duas entrevistas com a dupla 02.

Depois dessa análise separada em temas, partimos para uma interpretação conjunta desses momentos, tendo uma visão macro dos saberes mobilizados pelos pares e pelos quatro estagiários. O terceiro momento de análise com relação aos

nossos objetivos específicos - analisar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de língua em situação de sala de aula por meio das modalizações e interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das marcas de agentividade e das vozes – focalizou as transcrições das entrevistas em situação de autorreflexão.

Dando continuidade ao percurso partindo do **conteúdo temático**, passando pelos **saberes**, até chegar nos mecanismos enunciativos – **vozes, marcas de pessoa e modalizações**, com nossas análises, retomamos aos nossos objetivos e refletimos sobre a (re)construção do agir do estagiário durante sua regência e o estatuto do estágio no Curso de Licenciatura de Letras da Universidade Federal do Ceará. No quadro a seguir apresentamos as perguntas de partida, os objetivos específicos e as categorias de análise de nossa pesquisa com o intuito de facilitar a análise de nossos dados que será o foco de nosso quarto capítulo.

Quadro 04- Questões, objetivos e categoria de análise da pesquisa.

PERGUNTA DE PARTIDA	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIA DE ANÁLISE	DADO(S) ANALISADO(S)
Quais são os elementos constitutivos do agir do estagiário?	Identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático antes, durante e após o contato em sala de aula.	Conteúdo temático – segmentos de tratamento temático.	Questionário, relatório e transcrição das entrevistas em situação de autorreflexão.
Quais saberes são mobilizados pelo estagiário ao refletir sobre o seu agir e ao descrevê-lo?	Refletir sobre os saberes mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e após o contato em sala de aula.	Saberes docentes	Transcrição das entrevistas em situação de autorreflexão.
Como o estagiário se posiciona ao refletir sobre seu agir em sala de aula?	Interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das marcas de agentividade e das vozes.	Marcas de agentividade e vozes	Transcrição das entrevistas em situação de autorreflexão.
Como o estagiário revela as representações sobre o agir e o ensino?	Analizar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de língua em situação de sala de aula por meio das modalizações.	Modalizações	Transcrição das entrevistas em situação de autorreflexão.

Fonte: elaborado e ampliado pela autora a partir de Peixoto (2011).

Neste capítulo o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos foram apresentados, no capítulo seguinte, iremos analisar os nossos dados com o intuito de responder às questões norteadoras da pesquisa supracitadas a fim de atingir o objetivo geral deste estudo, a saber, investigar como o aluno (re)significa o seu agir durante o Estágio em Ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras.

5. O AGIR (RE)SIGNIFICADO DURANTE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA: ANÁLISE DOS DADOS

“Nós nos transformamos em nós mesmos através dos outros.”
(Lev Vygotsky)

Neste capítulo temos a finalidade de apresentar a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Na primeira seção, levando em consideração as condições de produção do texto, apresentamos o contexto de produção em que os sujeitos estão inseridos, a saber, da disciplina e da regência propriamente dita. Também traçamos o perfil de cada estagiário através do questionário e do relatório de pesquisa. Nesta seção, explicitamos o plano geral do texto: o conteúdo temático das entrevistas dos momentos de autorreflexão. Identificamos os temas e realizamos uma organização deles a partir dos mais recorrentes e/ou pertinentes. Fizemos esse procedimento com os dados de cada dupla separadamente e depois realizamos um cruzamento entre os temas. Na segunda seção, o conteúdo temático foi associado aos saberes mobilizados pelos estagiários ao refletirem sobre o seu agir nas entrevistas e nos relatórios. Optamos por fazer um mapeamento temático de cada encontro, identificamos os saberes presentes nas entrevistas com as duplas a partir dos segmentos de tratamento didático, relacionamos as informações com os saberes apresentados pelos estagiários ao produzirem os relatórios. Depois dessa análise separada em temas, partimos para uma interpretação conjunta, tendo uma visão macro dos saberes mobilizados pelos pares/duplas e pelos quatro estagiários.

Na terceira seção, interpretamos as marcas de agentividade e as vozes presentes nas entrevistas a partir dos temas categorizados e as modalizações utilizadas pelos estagiários em cada tema ou subtema dos segmentos de tratamento temático. Na quarta e última parte deste capítulo, exploramos os resultados obtidos fazendo uma interrelação entre as quatro categorias analíticas da pesquisa – conteúdo temático, saberes, marcas de agentividade e vozes, modalizações -

levando em consideração os dados em sua totalidade de cada dupla e entre elas.

5.1 As condições de produção do texto – contexto de produção em dois momentos – questionário e relatório de estágio

A ação de linguagem²² integra as representações dos parâmetros do **contexto de produção** e do **conteúdo temático**. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva, o estudo de qualquer texto deve considerar o contexto de produção por, pelo menos, duas razões: a interdependência dos fatores externos e as características textuais e pelos efeitos que o texto exerce sobre os leitores e os intérpretes. A pessoa, quando produz um texto, encontra-se em uma situação de ação de linguagem que requer “representações dos três mundos: físico, social e subjetivo. (HABERMAS,1989). Conforme destacado no terceiro capítulo desta tese, o contexto de produção, ou seja, o “conjunto dos parâmetros que exercem influência sobre a forma como um texto está organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93) envolve as representações do mundo físico e do mundo sociossubjetivo.

Salientamos, conforme destacado por Bronckart (1999), que as ações humanas não podem ser apreendidas pela simples observação das condutas perceptíveis, mas podem, sim, ser apreendidas pela interpretação na e pela linguagem. Consideramos pertinente descrever o contexto em que os sujeitos de nossa pesquisa estavam inseridos, uma vez que estas informações afetam a compreensão de seu agir em sala de aula. O estagiário encontra-se, de acordo com Leurquin e Peixoto (2017), em um duplo contexto sócio-histórico. Ele está inserido na universidade como aluno de graduação e na escola como estagiário. Além dele há outros sujeitos envolvidos, por exemplo, o professora universitário da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa, alunos do curso, o professor regente, a equipe

22Ação de linguagem consiste na produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos. (BRONCKART, 1999)

pedagógica e os alunos da escola. Para nossa análise, nosso foco recai sobre o estagiário. Após escolhermos as duplas participantes da pesquisa, entregamos um questionário para obtermos um perfil deste sujeito.

Nossa atenção concentra-se nos parâmetros do mundo – sociossubjetivo²³, ou seja, no papel social dos actantes e suas representações subjetivas. Os parâmetros envolvem o lugar social – instituição social em que o texto é produzido, a posição social do emissor – papel social desempenhado pelo produtor de texto, a posição social do receptor do texto – papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto e o objetivo – efeito que o locutor pretende produzir no destinatário.

5.1.1 – Formação e expectativas do estagiário - questionário

Os estagiários levaram consigo o questionário e o devolveram posteriormente ao pesquisador. Ele foi aplicado antes de os alunos/estagiários começarem a ministrar as aulas. Um estagiário optou por respondê-lo na própria universidade, enquanto os demais explicaram que fizeram esta atividade em suas residências. Deixamos em aberto o lugar, porque nossa intenção foi de que cada um respondesse ao questionário em um local e horário mais convenientes. A posição social do emissor era de aluno da graduação e do receptor do texto era de pesquisador da pós-graduação. O nosso objetivo primordial era traçar um perfil dos sujeitos e colher informações acerca de sua formação acadêmica, já a intenção deles, ao preencher o questionário, foi colaborar para o desenvolvimento da pesquisa de que estavam participando.

Mais uma vez salientamos que os alunos sempre foram solícitos durante toda a investigação. É importante destacar que, nesse momento – preenchimento do questionário, o papel social de estagiário ainda não tinha sido exercido pelos

23A produção de texto se inscreve no quadro de uma forma de interação comunicativa que une o mundo social e o mundo subjetivo. Essa formação social, envolvida na produção textual, implica na representação do mundo social (normas, valores, regras etc) e do mundo subjetivo (imagem que o autor faz de si ao agir). Cria-se então um mundo sociossubjetivo. (BRONCKART, 1999)

discentes. No estágio de regência, o actante exerce o papel de aluno, enquanto assiste às aulas do Estágio em Ensino de Língua Portuguesa, depois atua como estagiário e, finalmente, ao produzir o relatório retoma a função de aluno, fazendo alusão à sua experiência na regência das aulas. Desta forma, percebemos a diversidade de papéis sociais exercidos por eles

Nossa análise começa pelo questionário, pois este dispositivo possibilitou termos um perfil de nossos sujeitos e de suas expectativas em relação à regência das aulas. Conforme exposto no capítulo metodológico, o questionário continha 10 perguntas²⁴ e fora entregue antes de as duas duplas começarem a ministrar as aulas. A fim de preservar a identidade de nossos sujeitos, optamos por criar uma nomenclatura ao nos referir a eles. A dupla 01 (D01) é formada pelos estagiários 01 e 02 (E01 e E02), a dupla 02 (D02), por sua vez, envolve os estagiários 03 e 04 (E03 e E04). Nosso objetivo com a primeira pergunta foi saber em que período do curso o aluno se encontrava para termos uma visão de quantas disciplinas já foram cursadas e quanto tempo faltava para sua formatura. Com as perguntas **b**, **c**, **d** e **f**, buscamos compreender qual a relação do discente com o curso escolhido, se ele possui experiências em outras áreas. As perguntas **e**, **g** e **h** abordavam as experiências na área de atuação com o objetivo de relacioná-las com o repertório didático e, consequentemente, com os saberes deste aluno. As perguntas **i** e **j** estavam vinculadas às expectativas acerca da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa.

Os estagiários 01 e 02 (doravante E01 e E02) encontravam-se respectivamente nos semestres 08 e 09 do curso. E01 cursa a habilitação em Letras Português – Francês, ele já possui uma graduação em Direito e atua nessa área como advogado. Ele não teve nenhuma experiência em sala de aula durante o curso, seu primeiro contato foi no estágio. Ele assinalou, ao responder a oitava pergunta do questionário

24Perguntas: **a)** em qual semestre você se encontra? **b)** você já fez outro curso universitário? Qual? **c)** tem vontade de fazer outro curso? Qual? **d)** pretende dar continuidade aos estudos na área? **e)** já teve a oportunidade de ministrar aulas em escolas ou cursos? Em que semestre teve essa experiência? **f)** você trabalha em outra área? Qual? **g)**caso já ensine, que dificuldade encontra ao ministrar as suas aulas? O que foi mais difícil no início?**h)**informe três disciplinas com as quais você mais se identificou durante o curso de Letras. Justifique sua escolha. **i)** quais são as suas expectativas para a disciplina de Estágio em Regência? **j)** como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor?

(h) -informe três disciplinas com as quais você mais se identificou durante o curso de Letras. Justifique sua escolha -, que, ao longo do curso, teve uma maior afinidade pelos conteúdos de Linguística em vez de Literatura. Demonstrou intenção em continuar seus estudos nessa área, almejando chegar ao Doutorado. A respeito das perguntas (i e j) - Quais são as suas expectativas para a disciplina de Estágio em Regência? Como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor? -, suas respostas demonstraram uma forte preocupação com a carga horária da disciplina e a real contribuição dela para a sua formação. Ele afirmou que:

não tenho muitas expectativas sobre a disciplina de Estágio de Regência, porque considero exíguo o tempo de sala de aula.

Resposta do estagiário 01 à oitava pergunta do questionário.

Observamos, antes mesmo de iniciar a regência, uma visível apreensão por parte do aluno que não possuía nenhuma experiência em sala de aula em relação ao tempo de atuação na escola. Este fato foi retomado por ele nas entrevistas em diversos momentos. O E02 optou por Letras Português – Literatura. Ele demonstrou intenção em atuar na área, dar continuidade aos estudos acadêmicos. Assinalou uma forte identificação com disciplinas tais como: Linguística, Texto e Discurso, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Ele tinha experiência em sala de aula através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e esperava que o Estágio em Regência pudesse ampliar seus conhecimentos para atuar da melhor forma.

Os estagiários 03 e 04 (E03 e E04) assim como E02 estavam fazendo sua primeira graduação. Ambos cursam a habilitação Letras Português – Espanhol e encontravam-se no décimo semestre quando a geração de dados foi realizada. A faixa etária da primeira dupla é entre 30 a 35 anos, da segunda dupla, entre 20 a 25 anos. Exceto E01, os demais expressaram o desejo em realizar uma segunda graduação como Direito, Administração, Educação Física no futuro. E03 e E04 demonstraram também o desejo de dar continuidade aos seus estudos em Letras por meio de Especialização, Mestrado e Doutorado.

Assim como E02, E03 teve experiência através do Pibid desde metade do

curso, a partir do quinto semestre. Uma das dificuldades assinaladas por ele ao responder a sétima pergunta do questionário - *Caso já ensine, que dificuldade encontra ao ministrar as suas aulas? O que foi mais difícil no início?* – foi fazer a transposição didática dos conteúdos vistos na Universidade. Ele disse que:

passamos muitos semestres vendo conteúdos muitos aprofundados que não servem para o ensino básico ...Tenho a impressão que o Curso de Letras é mais Bacharelado do que Licenciatura.

Resposta do estagiário 03 à sétima pergunta do questionário.

Sobre as expectativas em torno da disciplina de Estágio, E03 explicou que esperava que ela pudesse proporcionar uma aproximação com a realidade do cotidiano do professor. A resposta à décima pergunta - *como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor?* - revelou a necessidade que E03 sente em ampliar seu repertório didático em relação a questões de ensino uma vez que esse conceito inclui também os conhecimentos profissionais que são essencialmente pragmáticos, isto é, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas.

Espero que a disciplina contribua bastante, pois é uma das poucas que abordam o ensino nas escolas, as problemáticas do dia a dia do professor, técnica de ensino.

Resposta do estagiário 03 à décima pergunta do questionário.

E04 teve experiência em ministrar aulas quando estava cursando o sétimo semestre, ele declarou que uma das dificuldades era a falta de apoio da coordenação e ausência de material escolar. Percebemos que os alunos durante a graduação necessitam de modelos didáticos para a (re)construção de seus saberes. As vivências em contato com os outros professores onde se ensina ou de outras instituições também exercem influência nessa (re)elaboração. Os conhecimentos produzidos são motivados por desejos, experiências, situações, portanto cada sujeito apresenta um repertório didático ímpar. E04, por exemplo, assinalou ao responder sobre suas expectativas que:

Espero que, através do estágio, tenha mais contato direto com os alunos, me tornando uma pessoa mais desinibida.

Resposta do estagiário 03 à décima pergunta do questionário.

Percebemos o interesse por parte do estagiário em trocar experiências com os alunos, que a prática docente influencia para além do plano profissional, contribuindo para a formação pessoal. Curiosamente em relação às disciplinas com as quais houve uma maior identificação durante o curso de Letras, E03 e E04, diferentemente da primeira dupla, citaram que os conteúdos da Literatura – Teoria da Literatura, Literatura Brasileira II, Literatura Portuguesa II foram os mais atrativos. Podemos constatar que cada pessoa, mesmo que vivencie momentos com outros em situações próximas, absorve e (re)elabora de forma única, amplia seu repertório relacionando saberes, modelos e experiências. Suas crenças, desejos, princípios estimulam suas ações atuais e futuras.

Através das respostas ao questionário, identificamos que os estagiários possuíam expectativas particulares em relação à disciplina, as experiências profissionais até aquele momento na vida dele serviram de base para esses anseios. Demonstraram contentamento com as disciplinas do curso, no entanto, destacaram algumas melhorias tais como a ampliação da carga horária dos estágios, organização dos conteúdos teóricos mais próximos dos conteúdos práticos como assinalam o Parecer do CNE/CP 28/2002 e o Parecer do CNE/CP 9/2001. Esses documentos estabelecem uma relação mais próxima entre teoria e prática nas disciplinas da matriz curricular. A seguir, iremos apresentar o contexto de produção da regência a partir dos relatórios dos estagiários.

5.1.2 – Ambiente escolar e organização das aulas – relatório de estágio

No fim do mês de junho, as duplas entregaram um relatório ao professor da disciplina como requisito parcial para aprovação na disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. O gênero textual apresenta a seguinte organização retórica: uma descrição da escola onde foi feito o estágio, da regência das aulas ministradas, incluindo o plano das aulas. Após essa parte com um caráter mais descritivo, há uma segunda seção em que os alunos devem ter uma posição mais reflexiva acerca

de sua prática docente, os alunos devem analisar a sua atuação, cada estagiário deve escrever uma seção avaliando a si mesmo. O relatório é produzido pela dupla. Optamos por dar continuidade à nossa análise fazendo uso dos relatórios, porque, através deles, passamos a conhecer as escolhas dos estagiários no tocante à organização das aulas, aos conteúdos selecionados, à metodologia utilizada dentre outras informações. Através deste dispositivo, também foi possível termos um maior conhecimento dos locais em que o estágio fora realizado. Em relação aos parâmetros do contexto de produção, a posição social do emissor do relatório era de aluno/estagiário da disciplina e do receptor do texto era de professor/avaliador da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Com a autorização do professor, os estagiários nos forneceram um exemplar do relatório entregue.

A primeira dupla realizou as aulas no período de 13 de abril a 08 de junho de 2015. As aulas foram ministradas no horário matutino de 10 horas até 11 horas e 40 minutos às segundas-feiras de uma escola pública do estado do Ceará. Neste dia, na programação da escola, as duas aulas após o intervalo eram destinadas ao ensino de Língua Portuguesa. A série foi 1º ano do Ensino Médio. Era uma turma com 36 alunos, contudo compareceram em média 18 a 20 alunos. Antes do início do estágio propriamente dito, D01 entrou em contato com a secretaria da escola e conseguiu informações acerca da instituição.

De acordo com o relatório de estágio de D01, a escola possui cerca de 320 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental (9º ano) e Médio. A distribuição das turmas é feita da seguinte forma: 2 turmas de 9º ano, 4 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 2 turmas de 3º ano. Desta forma, a escola tem ao todo 10 turmas. O funcionamento é apenas no período da manhã. A escola fica próxima do campus do Benfica da Universidade Federal do Ceará. Um fator facilitador para a realização do estágio neste local, uma vez que os alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa já se deslocam para lá diariamente para cumprir os requisitos do semestre letivo.

Segundo informações prestadas pela funcionária aos estagiários, na grande maioria, os alunos da escola são oriundos de bairros da periferia de Fortaleza, tais como, Serrinha, Parque Dois Irmãos, Rosalina e Vila União. A escola é conhecida

por oferecer um bom ensino, por isso os alunos se deslocam cerca de 30 a 40 minutos de ônibus para estudar nela. As instalações físicas constam com 10 salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 quadra de esportes coberta, 1 cozinha, 1 biblioteca, 4 banheiros (2 de alunos e 2 de professores), 2 saletas para secretaria, 1 dispensa e 1 almoxarifado. Ao todo a escola é composta de 23 espaços. As salas de aula não são refrigeradas, possuem apenas ventiladores. Apenas alguns ambientes são refrigerados, a exemplo da secretaria, sala de professores e laboratório de informática. A iluminação e a acústica das salas não são adequadas. Os alunos reclamavam com frequência do calor, especialmente após o intervalo. Os estagiários sentiram dificuldades no início das aulas devido a esta forte reclamação. Eles destacaram este ponto do relatório da seguinte forma:

Dentre os problemas estruturais da sala de aula, há um especial destaque para a iluminação e barulho externo. A sala de aula não possuía iluminação adequada, fazendo com que a sala ficasse escura. Era vizinha a quadra de esportes e quando havia aula de educação física ficava quase que impossível que os alunos nos ouvissem. O barulho dos ventiladores e as conversas paralelas faziam com que forçássemos a voz para tentarmos ser efetivamente ouvidas.

Relatório de estágio – Dupla 01, p.07.

A dupla ainda assinalou a ausência de cartazes de cunho motivador nos corredores, ela percebeu uma certa apatia dos alunos em relação aos espaços da escola. O lugar que eles possuíam mais afinidade era com a quadra de esporte, principalmente os alunos. De acordo com o relatório da dupla, a área espacial da escola foi considerada razoável, no entanto, D01 salientou que a escola poderia funcionar no período vespertino para assim ocorrer um melhor aproveitamento dos espaços. Se houvesse este turno, a oferta de vagas seria maior. A secretaria informou que há uma grande demanda por parte da comunidade, e muitos pais não conseguem vagas para seus filhos.

Além do espaço físico subaproveitado, conforme os estagiários, o número de funcionários da escola foi considerado reduzido. São apenas 6 funcionários concursados, além de 1 porteiro, 3 auxiliares de serviços gerais e 2 vigilantes. O quadro de professores é composto por 19 professores efetivos e 12 professores

temporários. Alguns professores não estavam lotados nas salas de aula estando à frente de setores administrativos, como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e laboratório de ciências. Com relação à gestão escolar, esta é composta por uma diretora geral, uma coordenadora, uma secretária e uma assessora financeira. Os estagiários também se informaram acerca do planejamento pedagógico. Eles foram informados que as reuniões aconteciam semanalmente. Cada área de conhecimento realizava seus encontros uma vez na semana, por exemplo, às terças-feiras, ocorriam os planejamentos de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, às quartas-feiras, de Matemáticas e suas tecnologias, às quintas-feiras, Ciências Humanas e suas tecnologias.

Algumas duplas da disciplina realizaram o estágio nesta escola. A seleção das turmas aconteceu a partir dos horários mais adequados às duplas. D01 escolheu o dia de segunda – feira, pois este já era um dia reservado para a disciplina, desta forma não haveria choque com outras disciplinas do curso. A professora da escola com a autorização da direção da escola cedeu as duas aulas deste período. Ela assim ficou com três aulas de Língua Portuguesa em outros dias da semana. Após a autorização, a dupla acompanhou a professora em duas aulas, foi apresentada à turma e, na semana seguinte, iniciou a regência. Dentre as aulas ministradas pela dupla, quatro aulas ocorreram nos dias 16 e 23 de abril, pois houve dois feriados na segunda-feira. D01 relatou que se sentiu acolhida pela professora que não criou obstáculos em recebê-la durante os meses de estágio.

No tocante ao planejamento dos conteúdos das aulas, a escolha foi feita pela professora regente. A dupla devia trabalhar uma unidade do livro didático²⁵ adotado pela escola. Os estagiários relataram da seguinte maneira esta organização:

²⁵CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochard. **Português linguagens:** volume 1. 7. Ed. Reformulada. São Paulo, Saraiva, 2010.

O planejamento das aulas fora feito levando-se em consideração a sequência do livro didático adotado pela escola. Em reunião com a professora da disciplina, fora-nos informado a partir de qual capítulo iríamos abordar. A professora nos orientou que todas as aulas deveriam conter atividades para os alunos realizarem, pois muitas vezes as notas dos alunos seriam complementadas por essas atividades. Ela nos deu a liberdade para trabalharmos análise e interpretação linguísticas de outros gêneros, além dos abordados no livro didático, pois para ela, muitas vezes, o livro didático abordava os assuntos de forma incompleta.

Relatório de estágio – Dupla 01, p.08.

Os conteúdos trabalhados pela dupla, com base nos capítulos do livro didático, foram organizados e ministrados assim de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 05 – Organização programática das aulas da dupla 01

DATA	CONTEÚDO
16 de abril de 2015	Texto, intertexto e discurso - conceito, tipos de linguagem, coerência textual
23 de abril de 2015	Texto e discurso – intertextualidade, interdiscursividade e paródia
30 de abril de 2015	Semântica - conceitos gerais (antonímia, sinonímia, hiperonímia, hiponímia, polissemia, ambiguidade etc)
04 de maio de 2015	Gêneros textuais: Resumo e Relato Pessoal
11 de maio de 2015	Gênero textual: Relato Pessoal
18 de maio de 2015	Hipertexto e gêneros digitais: e-mail, blog e comentário
25 de maio de 2015	Hipertexto e gêneros digitais: e-mail, blog e comentário
01 de junho de 2015	Gêneros textuais instrucionais: simpatia, dicas e conselhos
08 de junho de 2015	Gêneros textuais instrucionais: receita e manual

Fonte: elaborado pela autora

Nós acompanhamos todas as aulas regidas pelos estagiários durante os meses de abril a junho. Totalizamos uma gravação de 90 minutos por encontro. Assim obtivemos 810 minutos de gravação das aulas da dupla 01, ou seja, 13 horas e 30 minutos de gravação audiovisual.

A dupla 02 realizou o estágio no período noturno no horário de 19 horas às 21 horas, com 10 minutos de intervalo, entre os dias 27 de abril a 15 de junho de 2015, totalizando 16h/a. A regência foi realizada na modalidade de minicurso. O objetivo do minicurso, conforme expresso no relatório de D02, foi trabalhar questões do ENEM na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. As aulas foram ministradas pelos estagiários com base nos conteúdos mais recorrentes do exame no tocante à Língua Portuguesa e Literatura. Eles explicaram a organização do minicurso assim:

Dividíamos o conteúdo da aula e as questões. Foi algo prazeroso e ao mesmo tempo desafiador trabalhar com questões do ENEM, pois como é um tema pouco explorado no curso de Letras se tornou mais difícil para nós sabermos quais as técnicas adequadas para se poder trabalhar às questões e que temáticas seria mais pertinentes abordar. Contudo, com muito esforço, estudo, planejamentos e consultas, aos poucos fomos ganhando a segurança necessária para ministrar o curso da maneira mais adequada e eficaz para os nossos alunos. Escolhemos os assuntos que mais eram abordados nas provas.

Relatório de estágio – Dupla 02, p.04

Diferentemente da dupla 01 que ministrou as aulas em uma turma de Ensino Médio em uma escola regular do Estado, a dupla 02 realizou o estágio em um CEJA. A professora da disciplina de estágio possui também uma parceria com este espaço para que os alunos realizem a regência das aulas. D02 antes de iniciar o estágio foi até o centro, conversou com a direção e explicou a proposta do minicurso. Após a autorização, colocou cartazes divulgando-o e deixou uma lista de inscrição na secretaria. A dupla contou com a participação de 25 alunos.

De acordo com o relatório de D02, o CEJA inicialmente trabalhava apenas com nível de alfabetização e fundamental do 1º ao 5º ano. Em 2005, através do Decreto de Criação nº 27.757, de 04 de abril de 2005, passou à categoria de Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em 2007, a instituição ganhou sede própria

localizada próxima à Universidade Federal do Ceará – campus Benfica. Os lugares em que o estágio foi realizado pelos alunos da turma de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa se encontravam bem próximos da UFC, este fator foi considerado de forma positiva pelas duplas.

O CEJA possui regras flexíveis em relação ao ingresso de alunos, durante todo o ano aceita matrículas. A escola, na época da coleta de informações por parte da dupla, possuía 3320 alunos matriculados. 925 alunos estavam cursando o Ensino Fundamental e 2395 alunos estavam no Ensino Médio. No total contava com 25 turmas distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. Segundo D02, a escola possuía uma estrutura razoável com um laboratório de informática, biblioteca, internet de banda larga, sala dos professores, sala para a direção, pátio, banheiros, cozinha. Havia equipamentos básicos que possibilitavam o professor utilizar em suas aulas como, notebook e datashow. As dependências da escola eram acessíveis aos às pessoas com deficiência. Por ser um ensino semipresencial, os alunos podem ter acesso à escola no horário que lhes fossem conveniente. A metodologia de ensino consiste em o aluno estudar os módulos direcionados à série escolar que está cursando e se direcionar à escola para tirar dúvidas com os professores e fazer as provas. O perfil dos alunos da escola é de adultos e jovens que não concluíram o ensino básico e que possuem pouco tempo para estudar em escolas presenciais. A coordenação, de acordo com o relatório de D02, esteve sempre disposta a ajudar, tanto com os aparelhos tecnológicos - data show e computador - como com a própria estrutura do colégio, cedendo uma sala para a realização do estágio. Os estagiários se sentiram acolhidos.

A organização das aulas, segundo os estagiários, ocorreu conforme descrito abaixo:

Toda semana nos reuníamos para fazer o planejamento das aulas. Primeiramente escolhíamos a temática que seria trabalhada. Posteriormente, fazíamos slides, um “td” teórico sobre o assunto e finalmente selecionávamos as questões. Pesquisávamos vídeos relacionados aos conteúdos como um método de reforçar mais ainda as aulas. Optamos por essa metodologia, pois percebemos que ajudaria os nossos alunos a resolver as questões e relembrar assuntos que até então não se recordavam ou ainda não tinham vistos. Na aula sobre interpretação textual, por exemplo, muitos não sabiam o que era texto não verbal.

Relatório de estágio – Dupla 02, p.06.

Os estagiários tiveram como aporte para a escolha e organização das aulas o livro didático *Superdicas* para ler e interpretar textos do Enem²⁶ e materiais didáticos on-line. As aulas foram divididas em dois momentos: exposição dos conteúdos e resolução seguida de correção de exercícios. Os conteúdos explorados pela dupla foram organizados e ministrados conforme o quadro a seguir:

Quadro 06 – Organização programática das aulas da dupla 02

DATA	CONTEÚDO
27 de abril de 2015	Interpretação de texto
04 de maio de 2015	Interpretação de texto e gêneros textuais
11 de maio de 2015	Elementos da comunicação e funções de linguagem
18 de maio de 2015	Variação Linguística
25 de maio de 2015	Literatura – conceito, texto literário e escolas literárias
01 de junho de 2015	Literatura – conceito, texto literário e escolas literárias
08 de junho de 2015	Literatura – exibição e análise do filme <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>
15 de junho de 2015	Produção textual de um texto dissertativo-argumentativo

Fonte: elaborado pela autora.

Após as aulas ministradas, a dupla realizou um simulado com os alunos de 20 questões e uma produção textual seguindo os padrões do Enem com base nos

²⁶CEREJA, William Roberto. **Superdicas para ler e interpretar textos do Enem**. São Paulo, Saraiva, 2012.

assuntos ensinados. Em cada segunda-feira, gravamos também 90 minutos de aula, pois havia uma tolerância de cinco a dez minutos, além do intervalo. Finalizamos com 12 horas de gravação das aulas ministradas pela segunda dupla. Totalizamos 25 horas de 30 minutos de gravação de aulas com as duas duplas.

Segundo Bronckart (2006), ao analisar o contexto de produção, o pesquisador pode fazer apenas hipóteses sobre as representações específicas de que o agente dispõe de si e do quadro comunicativo no qual o evento está inserido. Da mesma maneira que o analista, o leitor também não poderá ter acesso à representação exata dos parâmetros envolvidos na produção textual, mas buscará, em seus conhecimentos internalizados do mundo formal (físico, subjetivo e social) e na materialidade linguística, as pistas que permitirão refazer parte do contexto de produção, permitindo, assim, a construção de novos sentidos para o texto escrito.

Nesta seção, apresentamos as condições de produção do questionário e relatório de estágio. Através do questionário, foi possível perceber que os estagiários possuem experiências particulares que são construídas ao longo de sua vida pessoal e acadêmica. Cada sujeito (re)significa suas experiências e (re)constrói seu próprio repertório didático²⁷. Em consonância com os estudos de Cicurel (2011) acerca desse repertório didático, observamos que os alunos/estagiários foram resgatando os modelos de ensino e os saberes aprendidos ao longo do curso, articulando-os no momento do planejamento das aulas e das regências. Cada um possuía expectativas distintas acerca do estágio. Ficou evidente que, dentre os quatro estagiários, o estagiário 01, por não ter tido nenhum contato com a prática em sala de aula durante a graduação, apresentou uma maior insegurança ao iniciar o estágio, sentia-se incomodado com o tempo escasso deste momento – estágio – tão crucial para sua formação enquanto professor.

27O repertório didático envolve um conjunto de recursos, tais como, saberes, modelos, situações, que o professor utiliza para basear seu agir. Tais conhecimentos são adquiridos nas situações mais diversas de interação e são motivados por princípios, crenças, desejos, experiências etc. (CICUREL, 2010)

Com relação ao ambiente escolar, as duplas obtiveram acolhimento das instituições. A dupla 01 enfrentou uma realidade mais próxima da maioria dos professores de Educação Básica, realizou as aulas em uma turma regular de Ensino Médio. Desta forma, os estagiários seguiram o planejamento programático da escola, embora tenham levado sempre materiais adicionais como tds para as aulas. A dupla 02 já contou com uma maior liberdade, uma vez que a organização das aulas através do minicurso ficou a total critério dela. Como contamos com duas realidades distintas, percebemos que os desafios e o próprio agir do estagiário foram diferentes, ainda que, em muitos momentos, eles se aproximaram e possuíram convergências. Na próxima seção, iremos discorrer mais sobre estas questões.

5.2 As condições de produção do texto – contexto de produção e conteúdo temático das entrevistas

Conforme explicado no capítulo metodológico desta tese, fizemos uso dos dados obtidos a partir dos questionários, das transcrições das entrevistas e dos relatórios em nossa análise. De acordo com Bortoni – Ricardo (2008), a triangulação permite um cruzamento de informações, o que possibilita ter uma maior compreensão do fenômeno investigado através de diferentes perspectivas. Em relação aos parâmetros do contexto de produção, o lugar social em que se deu a produção das entrevistas foi em uma sala de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, antecipadamente reservada e autorizada para este uso. As entrevistas ocorreram em horário e data mais convenientes para os estagiários e a pesquisadora. A posição social do emissor era de estagiário da disciplina e do receptor do texto era de pesquisador da pós-graduação. O objetivo primordial foi possibilitar que o próprio estagiário diante de seu agir reflita sobre sua atuação, perceba os elementos envolvidos nesta prática e (re)construa o seu agir durante regência das aulas.

Na elaboração de um texto, além da mobilização dos parâmetros requeridos para a formação do contexto de produção (mundo físico e mundo sociossubjetivo), o

autor também mobiliza as representações sobre o mundo na escolha do conteúdo temático que será verbalizado nos textos. Retomando o que foi exposto no nosso capítulo teórico, o conteúdo temático pode ser definido desta forma:

o conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural.(...) assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor (BRONCKART 1999, p. 97)

Podemos perceber que o conteúdo temático é formado por um conjunto de experiências armazenadas que revelam o conhecimento de mundo do autor do texto. Esse autor, dentro de um repertório de possibilidades, mobiliza, na escolha de um gênero, os parâmetros definidores do conteúdo temático. Sabemos que o gênero textual terá uma forte influência sobre a escolha e a organização temática de um texto além dos parâmetros do contexto de produção.

Em nossa pesquisa, fizemos a gravação em áudio e vídeo das aulas, total 25 horas e 30 minutos, e realizamos 5 encontros com os estagiários para analisar o agir deles durante as aulas. Com a primeira dupla, o primeiro encontro totalizou 60 minutos de gravação audiovisual e ocorreu após 4 encontros (8 aulas) de D01 com a turma. O segundo momento, após 14 ministradas, contabilizou 50 minutos, e o terceiro momento produziu 45 minutos. Portanto, finalizamos com 2 horas e 35 minutos de gravação.

Com a segunda dupla, na metade do minicurso, ou seja, após 8 aulas ministradas, fizemos a primeira entrevista, utilizamos o mesmo procedimento realizado com a primeira dupla, este encontro teve uma duração de 50 minutos. O segundo ocorreu após a finalização das 16 aulas e também totalizou 50 minutos. Assim tivemos 1 hora e 40 minutos de gravação. Ao todo, tivemos 4 horas e 15 minutos para realizar as transcrições. A nossa análise recaiu, principalmente, sobre esses dados transcritos. Nosso primeiro objetivo específico é identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático, antes, durante e após o contato em sala de aula.

No período que antecedeu o estágio, por meio do questionário, notamos que os estagiários estão mais preocupados com questões metodológicas, tais como, a elaboração de plano de aula e organização de material didático. Embora três estagiários já tivessem experiência em sala de aula, ainda se sentiam inseguros com a escolha e o domínio dos assuntos a serem explicados, fato que permeia este momento em que eles ainda estão se formando como professores. A partir dos encontros, outros temas foram assinalados por eles no que diz respeito ao seu agir. Vamos analisar logo a seguir o conteúdo temático das entrevistas.

5.2.1 – Conteúdo temático da primeira entrevista de autorreflexão da dupla 01

Através das entrevistas, alcançamos a segunda parte de nosso objetivo específico que consiste em identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário durante e após o contato em sala de aula. A primeira entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após 8 aulas ministradas por ela. Escolhemos antecipadamente trechos das aulas para apresentar a dupla. Foi feito este recorte, pois a quantidade de gravação audiovisual tornaria inviável assistir a todas as aulas na íntegra. A seleção dos trechos ocorreu levando em consideração o percurso desenvolvido pelos estagiários ao organizarem as aulas, elegemos momentos do início, meio e fim das aulas, ocasiões em que as duplas explicavam os conteúdos, realizavam atividades na sala como a correção de exercício.

Elaboramos um roteiro²⁸ e solicitamos que os estagiários, inicialmente, descrevessem, de forma resumida, as aulas e depois que analisassem seu agir. A estrutura temática de orientação das entrevistas teve como direcionamento a noção dos três planos de análise do agir propostos: o plano da motivação, da

28Questões preliminares do roteiro para as entrevistas: **a)** como você avalia suas aulas? **b)** o que foi planejado?**c)** quais eram os objetivos? Eles foram alcançados? Por quê? **d)** o que você considerou como obstáculo? O que você fez para superá-los? **e)** quais foram os aspectos favoráveis da aula? Por quê?

intencionalidade e dos recursos do agir.(BRONCKART; MACHADO, 2004, BRONCKART, 2007)

Seguindo a proposta de Bronckart (2008) sobre a dinâmica geral da entrevista em que apresenta um procedimento de análise do conteúdo temático em segmentos de orientação temática (SOT) -segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema - e segmentos de tratamento temático(STT) - produzidos pelo entrevistado em resposta a uma pergunta ou em uma continuidade a um tópico do entrevistador, em que o tema é efetivamente abordado, realizamos a classificação temática das entrevistas realizadas com os estagiários nos momentos de autorreflexão. Ainda segundo o autor, a classificação dos segmentos temáticos é proveniente da organização temática dos dados da pesquisa em questão. Portanto, os SOT e os STT são definidos com base nos tópicos presentes nos dados de cada estudo, visto que o conteúdo temático presente nos textos analisados é desenvolvido a partir dos objetivos traçados por cada pesquisador.

Os estudos de Bulea (2010) esclarecem que os segmentos temáticos são identificados *post hoc* e possuem uma função tipológica e orientativa. Ao realizar a classificação dos segmentos temáticos das entrevistas, levamos em consideração também que é importante descrever a contextualização da entrevista. (BRONCKART; BULEA E BRONCKART 2012).

De acordo com os autores, a classificação dos segmentos – SOT e STT, a partir de temas e subtemas, possibilita uma visualização de modo geral do cenário da entrevista, através da sequência temporal de interação entre orientação e tratamento temáticos. Normalmente os segmentos de orientação temática são introduzidos pelo pesquisador. A seguir, ilustramos como iniciamos um SOT e como os estagiários tratam desse tema por meio de um STT.

SOT - Pesquisador: (+) :: assim:: como é que vocês analisam esse momento:: o que vocês tinham planejado para essa aula:: de semântica quais eram os objetivos e vocês acham que conseguiram alcançá-los sim, não" e por quê"

STT - E02: eu não consigo:: eu não consigo ver que a gente alcançou o objetivo::" não consigo por a gente não ter planejado ou algo do tipo e também não quero me valer disso que a culpa é do aluno:: mas assim é como a V. falou nós entramos de paraquedas na escola então de:: repente tem uma professora num dia e:: de repente têm duas estagiárias.

STT - E01: seguimos a sequência foi a do livro didático que a gente pegou as primeiras aulas a gente tinha mais condições de se basear em elementos externos nessa aula em específico não tinha como::" porque tinha que explicar esses conceitozinhos porque sem esses conceitozinhos não se sabe nem o que é semântica:: e:: assim:: eu penso a sinônima e antônima mas aí a questão do campo semântico de hipônima e coisa:: eu acho que não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles.

Neste exemplo, a inserção de uma temática – aula de Língua Portuguesa – ocorreu através de uma solicitação para os estagiários explicarem os objetivos da aula. O SOT pode ser sintetizado em: **quais eram os objetivos dessa aula de semântica e se eles foram atingidos.** As respostas deles serão a maneira como eles trataram o tema. O estagiário 02 destacou que os objetivos não foram atingidos, pois ainda se sentiam despreparados, havia ainda uma sensação de estranhamento diante da turma e da escola. Eles estavam há duas semanas no estágio. Esta aula citada foi ministrada na terceira semana, ou seja, era o terceiro contato com a turma.

Os estagiários ainda estavam num processo de reconhecimento/aproximação com os alunos. O estagiário 01 explicou que os objetivos foram traçados a partir da sequência do livro didático. Nesta aula a intenção foi explicar os conceitos relacionados à Semântica, tais como, sinônima, antônima etc. A partir dos segmentos de orientação temática, com a finalidade de obtermos uma classificação detalhada do conteúdo temático semiotizado nas entrevistas, principalmente, dos trechos dos estagiários, detivemo-nos nos segmentos de tratamento temático (STT).

A análise possibilitou-nos estabelecer a seguinte organização em temas da primeira entrevista realizada com a dupla 01.

Quadro 07 – Classificação temática dos segmentos de tratamento temático (STT) da primeira entrevista de autorreflexão da dupla 01.

1. Segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente
1.1 Segmentos que evocam os determinantes que podem influenciar na realização do agir
1.1.1 Determinantes internos – capacidades e recursos dos actantes (repertório didático, saberes, sentimentos de segurança, insegurança, capacidade de empatia etc)
1.1.2 Determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais e/ou parâmetros psicossociais e institucionais (atitudes de outros actantes, prescrições, situações)
2. Segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa
2.1 objetivos da aula
2.2 organização da aula (planejamento)
2.3 desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)
2.4 desdobramentos da aula
3. Segmentos que focalizam o estágio
3.1 estágio e formação acadêmica
3.2 conflitos e impedimentos

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2014).

Na primeira entrevista, através dos SOT sugeridos pelo pesquisador, os temas foram sendo tratados pelos entrevistados e se concentraram em três - segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente, segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa e segmentos que focalizam o estágio. Cada tema principal resultou em subtemas.

Os assuntos foram tratados em vários momentos da entrevista, não necessariamente seguiram a ordem demonstrada no quadro. Para efeito de organização dos dados, fomos analisando e relacionando os temas e subtemas o que resultou nesta classificação.

Em cada entrevista, os STT foram retomados e outros foram acrescentados. As temáticas foram se cruzando nas três entrevistas com a dupla 01 e sendo ampliadas conforme a necessidade por parte dos estagiários. Os segmentos de orientação temática conduzidos pelo pesquisador seguiram o roteiro já citado nos demais encontros.

Os SOT eram iniciados pelo investigador e, a partir deles, os estagiários realizaram suas descrições e reflexões sobre o agir – referente, sobre o planejamento e execução da aula propriamente dita e sobre o estágio em si. Para uma melhor visualização dos STT das entrevistas, elaboramos quadros distintos para elas. Nas subseções a seguir, apresentamos cada tratamento temático realizado.

5.2.2 – Conteúdo temático da segunda entrevista de autorreflexão da dupla 01

A segunda entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após 14 aulas ministradas pelos estagiários. Nesta ocasião, eles tinham realizado 70% do estágio e já tinham concluído as aulas cujo foco maior tinha sido na análise linguística e estavam trabalhando com os conteúdos voltados para leitura e produção textual através de gêneros, a saber, resumo, relato, e-mail, blog e comentário.

Na organização temática da segunda entrevista, um tema STT foi acrescentado – Segmentos que focalizam o ofício ou a profissão. Os demais STT permaneceram os mesmos.

Quadro 08 – Classificação temática dos segmentos de tratamento temático (STT) da segunda entrevista de autorreflexão da dupla 01.

1. Segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente
1.1 Segmentos que evocam os determinantes que podem influenciar na realização do agir
1.1.1 Determinantes internos – capacidades e recursos dos actantes (repertório didático, saberes, sentimentos de segurança, insegurança, capacidade de empatia etc)
1.1.2 Determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais e/ou parâmetros psicossociais e institucionais (atitudes de outros actantes, prescrições, situações)
2. Segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa
2.1 objetivos da aula
2.2 organização da aula (planejamento)
2.3 desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)
2.4 desdobramentos da aula
3. Segmentos que focalizam o estágio
3.1 estágio e formação acadêmica
3.2 conflitos e impedimentos
4. Segmentos que focalizam o ofício ou profissão
4.1 Estatuto e papel do professor
4.2 Condutas e responsabilidades

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2014).

As discussões entre pesquisador e sujeitos da pesquisa através das entrevistas permitem abordar os níveis da textualidade da interpretação do agir. (BULEA, 2010). Desta forma, ao identificar os segmentos de orientação temática e os segmentos de tratamento temático, conseguimos traçar um percurso temático

desenvolvido na entrevista e, consequentemente, as interpretações dos participantes, ou seja, dos estagiários. Destacamos que, nos momentos de autorreflexão, não ficamos detidos de forma rígida ao roteiro previamente estruturado e à ordem das questões. Permitimos uma flexibilidade em explorar outras questões à medida que as respostas dos estagiários surgiam, novos assuntos foram abordados, ocorrendo adaptações e reorientações. No excerto abaixo, exemplificamos um SOT acerca do papel do professor e como os estagiários tratam desse tema.

SOT – Pesquisador (+): e aí a gente o que seria o **papel do professor” o que é ser professor para vocês”**

STT – E02: eu acho que **ser professor é ser um clínico geral**

STT – E01: olha para mim é **mediador um facilitador do ensino mas assim o que é que digo pra função de muitos alunos acaba sendo espelho por mais que a gente saiba da desvalorização do professor muitos gostam de se espelhar nos professores**

STT – E02: eu acho que o professor tem de ser clínico geral tem que **falar sobre sexualidade tem que falar sobre os **conteúdos da grade curricular** da escola tem que **ser psicóloga** tem que ser **um pouco mãe** pouco pai tem que ser a que dá carinho a que dá pancada porque eu acho que o comportamento deles nesse dia estava numerosa mas a bronca da aula passada ainda surgiu efeito nesse último dia então até isso o professor tem de ser é um profissional que tem de muito completo né” para poder atender pelo menos um número x de expectativas.**

Neste STT – **segmentos que focalizam o ofício ou a profissão** – observamos concepções distintas acerca do papel do professor. E02 **demonstra** uma visão a partir de suas experiências em sala de aula através do PIBID, acredita que o professor é um multitarefa. De acordo com Zabalza (1994), as ações dos professores são dirigidas pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc). Percebemos que E02 em muitos momentos do estágio buscou ser este professor ‘clínico geral’.

Um conceito que consideramos importante citar neste STT é o de crença. Baseamo-nos na definição de Bronckart e Prévost (2001). De acordo com os autores, crença pode ser concebida como “a atitude de adesão a uma conjectura, cuja verdade, não necessariamente, pode ser demonstrada.” (BRONCKART;

PRÉVOST, 2001. p.198). Segundo estes autores, a crença²⁹ é mantida através de elementos de conhecimento e, também, pelo sentimento subjetivo de ordem na asserção.

Durante a condução das aulas de E02, verificamos que essa crença do professor ser um clínico geral influenciou suas ações. Ele buscava estabelecer uma interação com os alunos e uma aproximação além da explicação dos conteúdos linguísticos. Ele procurava compreender as atitudes dos alunos, dava conselhos de ordem moral, profissional, buscava solucionar os problemas de disciplina da turma por meio de sua própria experiência de vida, fatos estes observados por nós e relatados durante as entrevistas. A grande maioria da turma era proveniente de classes sociais menos favorecidas, alguns alunos costumavam fazer alusão ao mundo das drogas e crime. E02, em uma aula, citou seu exemplo. Relatou que sempre tinha estudado em escola pública, havia passado por várias dificuldades financeiras, mas que tinha conseguido passar em uma universidade pública federal, estava quase se formando. Assim, esta concepção de professor multitarefas foi marcante para o agir desse estagiário.

E01, ao falar sobre a função do professor, assinala uma visão pautada na mediação. O estagiário buscava durante as aulas fazer essa ligação entre os conteúdos e os alunos. É interessante destacar que cada vez mais este conceito de mediação torna-se frequente nos cursos de formação de professores, dada a crescente influência da abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1993) nos estudos sobre o trabalho do professor. Entretanto, ao que nos parece, o conceito é entendido muitas vezes como sinônimo da mera ajuda ou da mera intervenção do professor, sendo aplicado, portanto, de forma restrita, já que a mediação parece ser reduzida às relações interpessoais entre professor-aluno e entre aluno-aluno mais

29As crenças estão organizadas em três graus. No primeiro grau ou o grau inferior, situa-se a opinião, baseada na probabilidade, contexto em que não se exclui a dúvida. Existe um grau intermediário e um grau superior, neste último, encontra-se a crença assertiva, fundada em conhecimentos socialmente reconhecidos. A crença pode ser fundada em valores morais, religiosos ou ser resultado do senso comum ou, ainda, de conhecimentos fundamentados em interesses individuais ou exigências sociais (BRONCKART; PRÉVOST, 2001).

experiente. Sendo assim, o conceito vem se distanciando do seu significado original³⁰, tal como proposto pela abordagem histórico-cultural.

Para nós, esse é um conceito importante para se ressignificar o ensino e a aprendizagem de língua materna, pois ele traz implicações relevantes para o agir do professor nesses processos. Uma dessas implicações está associada à relação que deve ser destacada entre professor-conhecimento-aluno (e não mais apenas à relação professor-aluno). Nessa relação, concebemos a mediação do professor como promotora do desenvolvimento humano dos alunos. Neste sentido, o conceito de mediação reafirma o valor social do agir do professor como profissional.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1993) destaca as interações sociais, que, no contexto escolar, por exemplo, não estão restritas apenas à relação entre sujeito-sujeito, mas que implicam também o objeto dessa relação, ou seja, o conhecimento (no caso do estágio, o ensino da língua). Sendo assim, nessa abordagem, deve ser destacada, no contexto escolar, a relação entre sujeito-conhecimento-sujeito; é nessa relação, portanto, que o conceito de mediação se torna relevante para o ensino e a aprendizagem, sendo a mediação uma condição importante para o desenvolvimento humano.

5.2.3 – Conteúdo temático da terceira entrevista de autorreflexão da dupla 01

A terceira entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após o término das 18 aulas ministradas por ela. Neste encontro, os estagiários estavam mais preocupados em relatar sobre as suas experiências ao longo do estágio. Houve

30Vygotsky (1993) assume que o homem, que é um ser histórico e social, produz conhecimento e apropria-se dele, transformando a realidade circundante a partir da interação com o outro e com o mundo. Nessa interação, a linguagem é fundamental, pois é ela que medeia a relação do homem com os outros homens e com os objetos tanto materiais quanto simbólicos. Na proposta do autor, o processo de desenvolvimento cultural da criança depende da ação mediadora de outras pessoas, a partir da qual ela, a criança, interage com o seu entorno. A atividade do homem é, então, mediada pela linguagem (principalmente a verbal), que, como instrumento simbólico e cultural, é a base das interações sociais, além de ser fundamental no e para o desenvolvimento do pensamento consciente e de ser responsável pela síntese de toda experiência humana na história. Sendo assim, é na e pela linguagem que o homem se apropria dos conhecimentos elaborados social e historicamente pelas gerações precedentes.

menção acerca dos quatro segmentos de tratamento temáticos - aspectos do agir-referente do trabalho docente, a aula de Língua Portuguesa, o estágio, o ofício ou profissão. Na organização temática desta entrevista, um subtema foi acrescentado ao STT – segmento que focaliza o estágio – denominado reflexões e aprendizados. A seguir, apresentamos um exemplo deste STT.

SOT – Pesquisador: vocês acham que conseguiram atingir os objetivos traçados" como é que vocês **avaliam agora a visão metodológica usada, os conteúdos apresentados** (+)

STT – E01: (+) o **nosso resultado** é que eu **não achei que foi bom** porque assim a gente não conseguiu chegar a eles né" a gente falou e sendo transparente a gente conseguiu chegar estourando em quatro pessoas fazer que eles realmente parasse para prestar atenção poxa eu aprendi e simplesmente eles não tiveram em momento nenhum aquele alegria com a aprendizagem (+) então da **nossa parte a gente fez mas o resultado não foi atingindo**

STT – E02: assim da minha parte como eu posso avaliar é que assim porque é assim a melhor escolha que aconteceu na disciplina foi fazer dupla com a V. porque a gente procurava uma completar a outra não houve aquele sentimento não eu vou fazer a minha parte e outra que se vire não era assim então **sempre que a gente ia para sala de aula a gente conversava antes chegava em comum acordo nunca tinha só um plano** tinha o plano b se desse certo a gente já fazia senão aí com relação (+) ao houve um **preocupação de adaptar o conteúdo** a eles o livro eu achei bom o livro eu gostei mas assim para eles era um nível abstrato muito bom era uma coisa assim de diminuir um pouco né" para poder rever os conteúdos a gente usou de várias estratégias a questão da nossa parte eu acho assim que **faltou um pouco mais de experiência em como aplicar** acho que a V. também concorda mas isso aí nós somos estagiários então não tem como exigir de um estagiário habilidade de uma pessoa que já tem dez anos de sala de aula não dá né" os conteúdos e tudo tinha suas falhas e tudo mais mas eu acho que houve um esforço

A organização temática desta última entrevista com a primeira dupla ficou da seguinte forma.

Quadro 09 – Classificação temática dos segmentos de tratamento temático (STT) da terceira entrevista de autorreflexão da dupla 01.

1. Segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente
1.1 Segmentos que evocam os determinantes que podem influenciar na realização do agir
1.1.1 Determinantes internos – capacidades e recursos dos actantes(repertório didático, saberes, sentimentos de segurança, insegurança, capacidade de empatia etc)
1.1.2 Determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais e/ou parâmetros psicossociais e institucionais (atitudes de outros actantes, prescrições, situações)
2. Segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa
2.1 objetivos da aula
2.2 organização da aula (planejamento)
2.3 desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)
2.4 desdobramentos da aula
3. Segmentos que focalizam o estágio
3.1 estágio e formação acadêmica
3.2 conflitos e impedimentos
3.3 reflexões e aprendizados
4. Segmentos que focalizam o ofício ou profissão
4.1 Estatuto e papel do professor
4.2 Condutas e responsabilidades

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2014).

5.2.4 – Conteúdo temático da primeira entrevista de autorreflexão da dupla 02

A primeira entrevista de autorreflexão com a dupla 02 ocorreu após 8 aulas.

Quadro 10– Classificação temática dos segmentos de tratamento temático (STT) da primeira entrevista de autorreflexão da dupla 02.

1. Segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente
1.1 Segmentos que evocam os determinantes que podem influenciar na realização do agir
1.1.1 Determinantes internos – capacidades e recursos dos actantes (repertório didático, saberes, sentimentos de segurança, insegurança, capacidade de empatia etc)
1.1.2 Determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais e/ou parâmetros psicossociais e institucionais (atitudes de outros actantes, prescrições, situações)
2. Segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa
2.1 objetivos da aula
2.2 organização da aula (planejamento)
2.3 desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)
2.4 desdobramentos da aula
3. Segmentos que focalizam o estágio
3.1 estágio e formação acadêmica
3.2 conflitos e impedimentos
4. Segmentos que focalizam o ofício ou profissão
4.1 Estatuto e papel do professor
4.2 Condutas e responsabilidades

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2014).

Realizamos o mesmo processo metodológico utilizado com D01, ou seja, antecipadamente selecionamos trechos das aulas para apresentar a dupla. Esta escolha levou em consideração o curso desenvolvido pelos estagiários ao

organizarem as aulas. Elegemos momentos do início, meio e fim das aulas, ocasiões em que as duplas explicavam os conteúdos, realizavam atividades na sala. A partir do roteiro elaborado, solicitamos que eles inicialmente descrevessem de forma resumida as aulas e depois que analisassem seu agir.

Nesta primeira entrevista, através dos SOT sugeridos por nós, os temas foram sendo tratados pelos entrevistados e se concentraram em quatro - segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente, segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa, segmentos que focalizam o estágio e segmentos que focalizam o ofício ou profissão. Cada tema principal resultou em subtemas. Os assuntos foram tratados em vários momentos da entrevista, não necessariamente seguiram a ordem demonstrada no quadro acima.

No excerto a seguir, exemplificamos um SOT sobre o papel do professor e como os estagiários trataram sobre essa temática.

SOT – Pesquisador: até este momento do estágio, **como vocês avaliam o papel de vocês como professores em formação?**

STT – E04: eu acho que tem muita coisa que a gente pode melhorar mas é um momento bem interessante como eu já falei no início me ver como professora lá na frente é isso e também eu não tive tanta dificuldade de **passar esse conteúdo** para eles porque você tendo tempo para estudar (eu vejo aí como se a gente estivesse no paraíso) e aí quando eu vou para sala de aula mesmo aí dá para eu saber porque teve outros estágios que a gente fez por exemplo em literatura e foi **em sala de aula mesmo** o local aí o momento que você tem noção mesmo de que é **ser professor** porque eu acho que não tem nada mais gratificante para o professor do que você **planejar a aula** e aí **ver que os alunos estão prestando atenção naquilo que você organizou** com tanto gosto aí é o paraíso né" você vai para sala de aula mesmo quarenta alunos quarenta crianças ou adolescentes que você fala e **eles não prestam atenção em nada** esse momento sim é como **eu me vejo como professora** fico pensando será que isso que eu vou querer para minha vida será que eu vou aguentar agora aí não já foi

STT – E03: mas aí é professor também é interessante é meio que **professor é sofrimento na sala de aula** se não sofrer não é professor ((risos))

Neste exemplo, a inserção de uma temática/SOT – estatuto e o papel do professor – ocorreu através de uma pergunta: **como vocês avaliam o papel de vocês como professores em formação?** E03 e E04 possuíam experiências

anteriores em sala de aula³¹ e tinham cursado disciplina de Estágio de Observação e de Estágio voltada para o ensino de Literatura. É interessante que, devido às suas experiências anteriores, E04 já conseguia se ver como professor. Ele demonstra através da forma de desenvolver a temática que o papel do professor envolve planejamento e execução. Quando ele consegue transmitir os conteúdos planejados, e os alunos aprendem, o professor atingiu seu papel. Ele faz alusão a estar num 'paraíso'.

E04 contrasta a realidade de uma sala de aula de educação básica com a experiência pela qual estava passando em ministrar aulas para adultos. É curioso que ele demonstra uma visão pessimista sobre o papel do professor e o ensino. É exatamente no momento em que se encontra numa sala apática onde os alunos não estão concentrados que ele afirma que se sente professor. Em suma, E04 assinala que os problemas estruturais presentes na educação brasileira afetam a concepção de o que significa ser professor. Ele chega a indagar: **será que é isso que eu vou querer para minha vida será que eu vou aguentar?** Seguindo esta perspectiva, E03 até brinca fazendo uma associação entre ser professor e sofredor. Ele também explica que nas duas ocasiões – ensino básico e EJA, em situações favoráveis ou não, o profissional é o mesmo, ou seja, é professor da mesma forma. Ensinar também envolve momentos de conquistas e alegrias.

5.2.5 – Conteúdo temático da segunda entrevista de autorreflexão da dupla 02

A segunda entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após o término das 16 aulas ministradas por ela. A organização temática apresentou os mesmos assuntos da terceira entrevista com a dupla 01.

³¹E03 participava do PIBID desde o quinto semestre, e E04 já havia ministrado aulas em escola particular.

Quadro 11 – Classificação temática dos segmentos de tratamento temático (STT) da segunda entrevista de autorreflexão da dupla 02.

1. Segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente
1.1 Segmentos que evocam os determinantes que podem influenciar na realização do agir
1.1.1 Determinantes internos – capacidades e recursos dos actantes (repertório didático, saberes, sentimentos de segurança, insegurança, capacidade de empatia etc)
1.1.2 Determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais e/ou parâmetros psicosociais e institucionais (atitudes de outros actantes, prescrições, situações)
2. Segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa
2.1 objetivos da aula
2.2 organização da aula (planejamento)
2.3 desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)
2.4 desdobramentos da aula
3. Segmentos que focalizam o estágio
3.1 estágio e formação acadêmica
3.2 conflitos e impedimentos
3.3 reflexões e aprendizados
4. Segmentos que focalizam o ofício ou profissão
4.1 Estatuto e papel do professor
4.2 Condutas e responsabilidades

Fonte: elaborado pela autora a partir de Souza (2014).

Dentre os assuntos mais recorrentes, como esperado, foi o subtema – reflexões e aprendizados - do STT sobre o estágio.

SOT – Pesquisador: depois dessas 16 aulas hoje vocês se sentem mais perto da profissão de professor" eu queria que vocês avaliassem como foi a **importância do estágio** na formação de vocês o que **aprenderam com esta experiência**

STT - E04: foi muito bom até mesmo antes de começar a gente achava que era uma coisa inatingível ia ser muito difícil que a gente não ia conseguir, mas foi muito importante no meu caso então eu tenho condições de abordar o ENEM que estava muito enferrujado e com certeza ajudou muito

STT – E03: você aprende muito conteúdo né" tem também que na época que eu estava dando aula no colégio até eu falei que estava aprendendo português agora eu peguei o livro e fui estudar então **você aprende muito para poder ensinar**

(...)

STT - E04: a universidade pega você e joga aí vocês tem que aprender ((risos)) eu acho que o estágio é muito curto podíamos aprender mais

STT – E03: acho que não era para ser no final do curso

STT – E04: o estágio de observação era para ser no meio do curso e é no final também

Nestes exemplos, percebemos os estagiários felizes com o desempenho com a conclusão do estágio. Dentre os aprendizados, eles citaram um maior conhecimento sobre a metodologia desenvolvida pelo Enem e como explorar os conteúdos em sala de aula além de um maior conhecimento acerca dos assuntos linguísticos no tocante ao Ensino Médio. Em outro momento, eles refletiram sobre a carga horária da disciplina e a oferta dos estágios no fim do curso.

Um fator unânime entre os quatro estagiários é a crítica sobre o tempo destinado ao curso para as disciplinas de Estágio. Eles consideraram que há uma sobrecarga dessas disciplinas nos dois últimos semestres, a prática não ocorre de forma gradual ao longo dos anos de formação. Eles explicaram que dividem o curso em dois momentos bem distintos, ou seja, as disciplinas teóricas nos primeiros anos e as disciplinas de estágio no último ano. Nas respostas ao questionário, os estagiários já haviam assinalado para essa pauta sobre a carga horária e a organização da matriz curricular do Curso de Letras.³² Após a conclusão do estágio,

32A carga horária didática destinada ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é distribuída entre dois grupos de disciplinas, a saber, Estágio de Observação e Estágio de Regência.. Em relação ao Estágio de Observação, as disciplinas veiculadas são: Estágio em Ensino de Leitura, Estágio em Ensino de Análise Linguística, Estágio em Ensino de Oral e Escrita e Estágio Supervisionado em Literatura I. No tocante ao Estágio de Regência,

os quatro estagiários reforçaram a necessidade que sentiram de ocorrer uma aproximação entre os conteúdos teórico-científicos dos conteúdos práticos. O Parecer do CNE/CP 28, de 18 de janeiro de 2002, preconiza que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que ocorra uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio. O documento reforça a existência de duas práticas, isto é, como componente curricular e prática de ensino e estágio obrigatório. De acordo com as reflexões dos estagiários de nossa pesquisa, ainda há uma grande lacuna neste aspecto no curso de Letras. A seguir, exemplificamos um STT sobre o estágio e a formação acadêmica da segunda dupla.

SOT – Pesquisador: Como vocês **avaliaram o disciplina de estágio**” como foi esta experiência”

STT – E04: para mim **não é uma experiência tão nova** porque eu já passei um ano dando aula em escola particular né” aí eram pré-adolescentes uma turma bem pesada para mim os **estágios estão sendo assim bem tranquilo** o problema maior que eu vejo é só em **relação ao plano de aula** que a gente tem de se reunir tem que planejar e tudo mas no momento de passar para eles está sendo maravilhoso é um povo já adulto já sabe o que quer prestam atenção na aula perguntam sobre o conteúdo então está sendo muito legal

STT – E03: para mim **está sendo mais assustador** porque eu a experiência que eu tenho mesmo é só do PIBID né” aí é diferente porque a gente faz intervenção um ou duas vezes no mês são bastante planejada com antecedência aí toda essa semana esse ritmo para mim é novo né” também nunca dei aula sobre o ENEM tive muita dificuldade a gente passa quatro anos aqui no nosso caso são cinco anos porque a gente tem dupla habilitação aí na língua portuguesa a área mesmo **a gente vê muito da pós-graduação** fica muito pesado quando a gente vai para sala de aula a gente tem que **dar uma olhada no básico naquele conteúdo básico** porque a gente passa muito tempo sem ver aqui aí na hora a gente tem que ficar estudando por conta própria né então para mim também é um pouco chato porque eu acho que a gente devia eu acho que a **universidade ter espaço para os conteúdos muito profundo mas eu acho importante que a gente também tivesse acesso aos conteúdos mais básicos da escola porque parece dois universos diferentes** eu:: tive mesmo mais contato com o ENEM agora no estágio parece que a gente tem **mais contato com relação ao ensino a partir do estágio** a partir do estágio I **quando você está com mais de três anos e meio na faculdade legal** porque a gente ver aquelas teorias muito pesadas aí eu acho no nosso caso a gente devia ter mais da escola falar em ENEM falar em gêneros a gente **devia ter contato a partir no segundo semestre terceiro::** para quando chegar no estágio não precisar se esforçar tanto

STT – E04: é como se o curso fosse mais voltado para pesquisa né”

as disciplinas ofertadas são: Estágio em Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado em Literatura II. Além dos estágios ofertados, há disciplina de Seminários de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Literatura Vernácula. Desta forma, a carga horária totaliza 416 horas.

No excerto abaixo, apresentamos um STT sobre a mesma temática da primeira dupla.

SOT - PESQUISADOR: como é que vocês estão avaliando o estágio:

STT – E01: eu vejo assim:: é **totalmente insuficiente** porque se dependesse só desse estágio porque é **a única disciplina obrigatória da linguística** pra você aprender a ensinar a lidar com sala de aula:: **sem chance** eu me senti um pouco mais segura:: por não estar sozinha:: porque a minha colega quer queira quer não:: ela tem até uma boa experiência advinda não da sala de aula mas sim do projeto de extensão que ela participa mas se não fosse isso eu tava mais:: vou usar uma gíria eu tava **mais perdida que cego em tiroteio**:: ((rsrs))

STT – E02: então assim:: como eu avalio:: " são vários pontos de vista:: assim a sala de aula nos dá (frio::) eu acho que **o estágio não deveria ser:: no final do curso**:: deveria ser algo mais:: deveria ser:: algo mais cedo:: **acho que no final do curso fica tarde demais**:: e:: aquela questão de você:: a:: agora **eu vi muita coisa na faculdade estudei:: muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala**:: porque cada sala tem uma configuração diferente:: cada escola tem uma maneira de funcionar::

STT – E01: não só isso **não só pelo final**:: mas sim **pela quantidade** uma disciplina para você aprender a sua atividade profissional inteira:: porque o quê que acontece **noventa e nove por cento do curso de letras**:: é **teórico** um por cento:: (+) um por cento porque dentro de **uma disciplina de seis créditos que era para ser no mínimo um**:: (**programa de estágio**) você tem sessenta por cento ou setenta por cento da disciplina ainda teórica:: e a prática" carga horária vinte trinta horas:: **em outras áreas que não fazem parte da licenciatura os estágios são ao longo da faculdade três quatro semestre**

A partir da análise do conteúdo temático, verificamos o conjunto de informações materializadas nas entrevistas nos momentos de autorreflexão. Essas informações são as representações elaboradas pelo agente-produtor do texto acerca dos temas desenvolvidos. O primeiro objetivo específico de nossa pesquisa é identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático, antes, durante e após o contato em sala de aula. Antes da regência das aulas, através do questionário, constatamos que o agir do aluno/estagiário está mais voltado para o planejamento das aulas, o que é de se esperar. Ele busca orientar suas ações por meio das instruções do professor regente da disciplina, do professor da escola em que ocorrerá o estágio além do seu próprio repertório didático construindo ao longo de sua vida pessoal e acadêmica. Portanto, dois elementos principais constituem o agir: orientações de outros profissionais e planejamento das aulas.

Durante e após o estágio, por meio das entrevistas, observamos que outros elementos acabam surgindo e formando o agir desse futuro professor. Ele ainda apresenta esta forte preocupação com os planos de aula e a execução dela, algo que faz parte da realidade do todo professor. À medida que o estagiário ministra as aulas, ele percebe a importância de adaptar, reformular, reconfigurar esse plano de acordo com seu público-alvo. Este fato foi destacado também nos relatórios de estágio como podemos verificar nos exemplos abaixo.

Um aspecto muito interessante nas aulas foi conhecer um pouco **a história de vida dos alunos**. Às vezes no decorrer da aula **o conteúdo acabava se relacionando com a vida do aluno**. (Relatório – D02, p.05, grifo nosso).

Um fato muito interessante que ocorria na regência era a **diversidade do público**. Na nossa sala tinha do jovem ao idoso e isso proporcionou uma riqueza enorme às aulas. (Relatório – D02, p.06, grifo nosso)

Nas nossas aulas sempre tentávamos ao máximo **relacionar o conteúdo estudado com a vida dos alunos**. Procuramos tentar trabalhar as questões de maneira mais proveitosa possível focando mais na qualidade da resolução das questões do que na quantidade. **Buscamos debater com a turma as questões e estabelecer o máximo de diálogo possível para que as aulas não fossem totalmente expositivas**. (Relatório – D02, p.06, grifo nosso)

Um elemento constitutivo do agir do estagiário é a relação estabelecida entre ele e a turma. Como não é o professor da turma, o estagiário oscila em assumir ou não este papel. Os alunos demonstraram respeito, contudo a dupla 01 enfrentou dificuldades em manter a disciplina da turma em muitas ocasiões. Segundo Aquino (1996), a indisciplina é vista como o inimigo número um do professor da contemporaneidade. O autor destaca que este problema não pode ser analisado separadamente do contexto sócio-histórico em que a sociedade vive nem se pode desconsiderar de sua análise a influência da família. Desta forma é preciso que a indisciplina seja vista por dois ângulos: um sócio-histórico e um psicológico. Oliveira (2009) faz uma associação entre o conceito de disciplina e de aluno. Para a autora, o aluno disciplinado é aquele é participativo, crítico e ativo em sala de aula levando em consideração os valores e as atitudes cidadãs de respeito, cooperação, educação em sentido pleno. Levando esta visão da pesquisadora, uma turma silenciosa, apática, com poucas participações configura um conflito para o professor assim como uma turma onde ocorre bagunça e conversas paralelas. Desta feita, um aluno quieto não necessariamente é visto como um bom aluno.

Podemos observar, no exemplo abaixo, um STT da dupla 01 sobre esta problemática.

SOT – PESQUISADOR: eu queria que vocês falassem um pouco mais sobre isso né" aqui a gente percebe o momento em que **vocês passam uma atividade** eles se sentam (+) **eles ficam comportados mas mesmo assim há um certo incômodo da parte de vocês** queria que vocês me falassem um pouco sobre esse sentimento enquanto estagiárias enquanto professoras

STT – E01: pronto o quê que a gente pode dizer como tu mesmo havia colocado **o que me incomodou muito a questão das meninas que elas acabavam sendo muito mais desrespeitosas do que os meninos** às vezes embora **eles fossem assim muito falantes brincassem entre si** mas pelo menos na hora da participação **eles participavam assim elas ficavam ouvindo música e indiferentes olhavam assim por cima do pescoço** como se a gente ali não sei nem para quê

STT – E02: uma sala de aula que aparentemente os alunos estão todos sentados na sua cadeira olhando em silêncio não quer dizer que é a sala de aula ideal né porque estão ali só de corpo presente então assim a sala de aula é uma incógnita porque é um universo de muitas coisas tem **uma aluna que fica no canto da sala se arrumando** tem um rapaz na sala de aula que fica (+) você pensa que está escrevendo quando você chega perto dele **ele está fazendo desenho outro de cabeça baixa a outra revirando os olhos achando a matéria um saco** então assim é complicado tem que ter um jgo de cintura para pode chamar atenção de todo mundo na sala de aula

De acordo com Oliveira (2002), dentre as atitudes de atitudes indisciplinares, estão a falta de limites, a desobediência às normas, a bagunça, a rebeldia. Contudo a autora destaca que o aluno desatento e sem interesse, distraído, não-participativo e que não realiza as atividades em sala de aula caracteriza também uma postura indisciplinar. Essas posturas possuem um forte impacto no professor. E, no caso dos estagiários, em que outras questões estão em jogo tais como: a inexperiência, não é o professor titular, possui pouco tempo de contato com a turma etc, a indisciplina torna-se um aspecto extremamente negativo para o profissional. Percebemos inclusive que a dupla 02 confidenciou, conforme citado anteriormente, que se sentiam no 'paraíso', pois os alunos eram atenciosos, interessados e participativos.

Clot (2006) esclarece que, a partir da do dispositivo de autoconfrontação, é possível ter uma melhor compreensão da atividade do sujeito, atingindo uma apreensão que vai além da aparência da atividade em si, chegando no processo de esclarecimento dos sentidos constituídos pelos trabalhadores. Já Leurquin (2013)

pontua que, por meio dele, permite-se ao profissional ficar diante de seu agir, para refletir e falar sobre ele. De acordo com a autora, esse processo pode interferir de forma eficaz na formação humana e profissional, ao possibilitar uma tomada de consciência do seu agir. Em nossa pesquisa, tendo como base este dispositivo - autoconfrontação, realizamos as entrevistas. Neste momento, o estagiário assumiu o papel de observador e, especificamente, de observador de seu próprio agir além de avaliador, assim chamados estes momentos de entrevista em situação de autorreflexão. Um outro elemento constitutivo do agir do estagiário que podemos destacar está relacionado a constante avaliação de sua prática. Como ele se encontra em um processo de formação, busca sempre melhorar, aprimorar-se. Sabemos que faz parte de todo e qualquer profissional o desejo de aperfeiçoar sua atuação, no entanto, no período do estágio, através das entrevistas, observamos que esta preocupação foi uma constante. Os momentos de autorreflexão possibilitaram materializar esta atitude dos estagiários.

Assim, através deste dispositivo, permitiu-se observar esta autorreflexão em que o estagiário se encontra durante esta etapa tão decisiva na sua formação acadêmica. Nos exemplos seguintes, demonstramos esse processo. Ilustramos, com trechos de cada entrevista, esta construção reflexiva da parte do estagiário sobre seu agir.

STT – E02: porque eu acho assim que a **forma como eu ensino não é interessante** porque e fosse aí pode ser um pensamento equivocado meu eu penso assim que o professor é aquele que **prende a atenção do aluno eu acho que eu não consigo isso entender**"

STT – E01: eu **me vejo mais como aluna** e entre aspas como pedagogo porque ele observa ele estuda ele quer observar e estudar todo mundo, mas **na hora de chegar na frente e falar é um pouco complicado**

Esta reflexão da primeira dupla sobre como se veem em sala de aula ocorreu depois das primeiras 8 aulas (4 encontros). Havia uma forte criticidade da parte dos estagiários sobre o seu agir, estavam em um momento de medos, angústias. No segundo momento, após 14 aulas, ou seja, depois de mais 3 encontros com a turma, eles demonstraram um olhar mais otimista. A própria estratégia de se verem auxiliou numa melhora na condução do estágio como percebemos a seguir.

STT – E01: olha o feedback da aula passado foi muito bom porque como estamos fazendo “às cegas” **a gente teve noção de alguns erros claro sempre precisa melhorar** mas eu **em relação a primeira aula foi uma salto** porque eu gaguejava todo tempo e era passando a mão aqui eu já evitei eu tive um pouquinho mais de postura apesar da minha dicção ainda não ser boa não ser muito clara as vezes e eu ainda ter gaguejado

STT – E02: eu acho que eu não mudei muito não mudei **a questão do material de trabalhar em sala de aula** porque como eu havia falado para ter alguma coisa que não seja que não faça parte do mundo dele né” acho que é mais adiante acho que quando **você chama para eles pensarem no cotidiano deles** aí **eles fazem a diferença mas é essa estratégia né”**

Após a conclusão das 18 aulas, realizamos a terceira entrevista. Dentre os aprendizados do estágio, a dupla citou melhorias em relação ao modo de ensinar, como lidar com os alunos e a diversidade em sala de aula, organização do tempo etc. No excerto abaixo, E01 cita a mudança em sua postura, E02 comenta sobre a sensação de não ter atingido os objetivos traçados por eles para o estágio, reclama da indisciplina, mas também aponta avanços em sua prática.

STT – E02: (+) o nosso resultado é que eu **não achei que foi tão bom** porque assim a gente não conseguiu chegar a eles né” a gente falou falou e sendo transparente a gente conseguiu chegar estourando em quatro pessoas fazer que eles realmente **parassem para prestar atenção** poxa **eu aprendi** e simplesmente eles não tiveram em momento nenhum aquele júbilo com a aprendizagem (+) **então da nossa parte a gente fez** mas o resultado não foi atingindo **nós somos estagiários** então não tem como exigir de um estagiário habilidade de uma pessoa que já tem dez anos de sala de aula não dar né” **os conteúdos e tudo tinha suas falhas e tudo mais mas eu acho que houve um esforço**

STT – E01: para mim serviu um bocado por exemplo **para questão de policiar a postura até mesmo eu sendo advogada através disso aí eu comecei a repensar a minha postura com advogada porque eu não deixava muito claro minha posição**

A segunda dupla também revelou esta construção reflexiva sobre seu agir durante vários momentos das duas entrevistas. A seguir exemplificamos com alguns trechos.

STT – E04: assim no meu caso eu **não me vejo ali como professora** eu me vejo como se eu **estivesse participando de um grupo de estudos porque eu já passei muito tempo trabalhando nessas categorias do ENEM que era mais nessa questão do grupo de estudos** pessoas se reuniam e eu ficava ali com o português para ficar liderando mais o conteúdo e conversando com eles é tanto que nas primeiras aulas **eles perguntavam quem são os professores** aí **eles olhavam para gente** aí **eu fiquei rindo** porque eu não via lá como professor eu estava lá como um pessoa que pode ajudar eles no ENEM aí **o primeiro contato sempre é o mais difícil porque você não conhece as pessoas** você não sabe se **as pessoas gostam de conversar se vão gostar do conteúdo** a gente fica com aquele medo aí: **será que vão gostar da forma como a gente vai mostrar os conteúdo** **será que eles vão entender**

STT – E03: eu me via assim mais como uma estagiária mesmo eu estava em apavorada é tanto que quando eu estava corrigindo a sexta questão eu **não sabia mais como orientava** a minha sorte é porque eles foram conduzindo a questão e não perceberam o meu assim o meu vacilo né" porque foi justamente na sexta questão que eu entrei né" aí ela uma questão de interpretação aí eu me perdi não sabia mais como fazer me perdi mas aí eles conduziram acho que eles não perceberam que eu estava muito nervosa

Percebemos a dificuldade dos estagiários nas primeiras aulas, eles apresentavam uma grande insegurança. Como dito anteriormente tinham receio em se assumir como professores. Ao longo da entrevista, relataram que esta avaliação de si mesmos ocorria a cada encontro realizado e, à medida que o estágio se desenvolvia, ganhavam mais confiança. No exemplo abaixo, após a finalização do curso, demonstraram um contentamento com o trabalho feito. Também explicaram sobre a aprendizagem que a entrevista em situação de autorreflexão proporcionou.

STT – E04: no **começo eu daria um sete** pela questão do nervosismo primeiro contato com eles a questão dos equipamentos que a gente não tinha muito domínio sobre eles e do nosso material o nosso material serviu do primeiro ao final embora que **no final já tínhamos uma habilidade para explicar melhor né**" mas o conteúdo foi praticamente no mesmo ritmo então por essa parte do nervosismo e tudo eu daria um sete já no final a gente estava tudo descontraído a gente já sabe o nome de algumas pessoas elas não têm o medo não ficam caladas já estão entendendo o processo para quê aquilo daí né" porque o começo eles estão perdidos se saber para quê aquilo daí e aí **eu acho que eu daria um oito e meio**

STT – E03: eu **gostei** porque **no começo não estava tão natural** mas foi muito bom no final acho que **melhorou**

STT – E04: no **começoeu estou falando muito rápido** não estou dando oportunidades para os alunos falar também haver essa interação assim ajudou para ver tudo e melhorar

STT – E03: agora no começo é bem constrangedor ter alguém filmando e se ver depois mas depois **é muito boa ajuda** muito a gente a melhorar **alguns pontos** eu aprendi

A primeira pergunta de partida desta pesquisa relacionado o objetivo específico desta seção é quais são os elementos constitutivos do agir do estagiário? Evidentemente o agir do estagiário está pautado no agir professoral. Ele busca realizar as ações próprias da profissão. O objetivo do professor é criar um meio próprio à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades do aluno. O objeto da ação do professor é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento ou, em outras palavras, a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados. (MACHADO, 2009; MACHADO; BRONCKART,2009)

No entanto, o agir do estagiário apresenta elementos pertinentes a essa experiência única. Antes da regência das aulas, percebemos que o agir do aluno/estagiário está mais voltado para o planejamento das aulas. Ele busca orientar suas ações por meio das instruções oriundas dos dois espaços em que está inserido (Universidade e Escola) através dos professores - da disciplina de Estágio e da turma. Desta forma, dois elementos principais constituem o agir: orientações de outros profissionais e planejamento das aulas. Durante as aulas, um terceiro elemento é a construção de sua relação com os alunos. O estagiário oscila em assumir ou não o papel de professor. Ora busca se assumir como professor ora apresenta-se como aprendiz. Um quarto aspecto é a constante auto-avaliação de seu agir, refletindo muitas vezes momentos de apreensão e angústias, mas também de satisfação e vitória.

Na próxima seção, continuaremos nosso olhar para este agir focando principalmente nos saberes mobilizados pelo estagiário . Para isso relacionamos o conteúdo temático das entrevistas com as aulas ministradas pelos estagiários e os materiais didáticos utilizados por eles.

5.3 Os saberes docentes e agir do estagiário

Levando em consideração os conceitos acerca do agir professoral e os saberes docentes discutidos na parte teórica desta tese, nesta presente seção, pretendemos responder à seguinte pergunta: quais saberes são mobilizados pelo estagiário ao refletir sobre o seu agir e ao descrevê-lo? Conforme delineado anteriormente, os saberes, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009), podem ser divididos em, *saberes institucionais, saberes a ensinar e saberes para ensinar*. Em nossa análise das entrevistas, percebemos uma maior preocupação por parte dos estagiários com os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*.

O primeiro tipo de saber envolve os saberes usados como objeto de trabalho do professor para ensinar. Estes saberes envolvem os conhecimentos acerca do plano de estudo, do material didático, sobre o objeto de ensino, em nosso caso, a Língua Portuguesa mas também compreendem os conteúdos sobre leitura e produção textual, por exemplo. O segundo tipo de saber constitue o instrumento de trabalho do professor e inclui métodos, abordagens, dispositivos, delimitações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão. Os saberes para o ensino estão relacionados à metodologia de trabalho do professor.

5.3.1 Os saberes na primeira entrevista em situação de autorreflexão com a primeira dupla

Em nossa análise, a partir da organização temática das entrevistas, identificamos os saberes mobilizados pelo estagiário ao refletir sobre seu agir bem como ao descrevê-lo. Também sentimos a necessidade de resgatar as informações sobre os conteúdos ministrados durante as aulas e os materiais didáticos utilizados nelas para termos uma visão mais fidedigna possível de toda a cena de aula. Para proporcionar uma descrição e reflexão dos saberes de forma didática, optamos por

fazer um trabalho através dos segmentos de tratamento temático e seus subtemas de forma separada de cada entrevista.

Nos segmentos que evocam os **determinantes que podem influenciar na realização do agir**, no subtema **determinantes externos – atitudes de outros actantes**, os estagiários explicam que seus saberes para ensinar, principalmente suas metodologias ao abordar os assuntos selecionados, foram se modificando ao longo das aulas à medida que conheciam mais o perfil dos alunos. Vanhulle (2009b) aborda os saberes profissionais, ou seja, saberes gerados a partir de experiências, prescrições e interações. No trecho abaixo, E01 relaciona sua experiência enquanto aluno da educação básica com o modo de agir agora como estagiário com os alunos, sobretudo os ‘mais danados’. E02 explica que, ao longo do desenvolvimento das aulas, mudaram de estratégia. Nas primeiras aulas, eles entregaram o td e passaram atividades para serem realizadas em casa. Visto que os alunos não apresentaram os exercícios das aulas anteriores, os estagiários deixaram as atividades para serem feitas exclusivamente em sala de aula.

STT – E01: o danadinho lá de trás porque no caso da aula eu já fui já assistir já peguei umas turmas que:: a minha turma era terror do colégio né” **então a estratégia que o professor utilizava era fazendo perguntas pros alunos no meio da história e aí esses mais conversadores é que abriam a boca e falavam**

STT – E02: porque assim **no caso inocentemente V. e eu confiamos na questão do retorno do aluno de que ele vai levar essa atividade para casa e trazer essa atividade** porque a impressão de que eu tenho é essas é de que eles têm que fazer antes da gente começar essa atividade coletivamente mas só que como vai para casa pronto aí relaxa esquece e não faz nada é tanto que **nessa última aula eu falei para eles que não tem mais atividade de casa vão ser todas feitas em sala de aula para poder dar tempo de fazer essa correção perder menos tempo para explicação e mais a prática.**

Nas seis primeiras aulas ministradas (os encontros dos dias 16, 23 e 30 de abril) por D01, foram abordados principalmente os conteúdos voltados para análise linguística, dentre os assuntos, estavam os conceitos sobre Semântica. No trecho abaixo que apresenta um STT que focaliza **a aula de Língua Portuguesa**, no subtema **organização da aula (planejamento)**, encontramos uma menção aos

saberes a ensinar – conhecimentos sobre o objeto de ensino, a saber, a Língua Portuguesa.

STT – 01: tinha que explicar esses **conceitos** porque sem esses conceitos não se sabe nem **o que é semântica**:: e:: assim:: eu penso a **sinonímia** e **antonímia** mas aí a questão do campo semântico de **hiponímia** e coisa:: eu acho que não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles

STT – 02: trabalhar **polissemia, ambiguidade** explicar primeiro o sentido do que é significado que é o diferente do que é mostrado no dicionário né” que um palavra pode que ela pode ter vários sentidos dentro do texto dependendo de quem vai escrever então eu acho assim que:: ficou mais no sentido mecânico no sentido do dicionário do que isso:: do que a própria linguística quer propor é::

STT – 01: eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras mas só que quando foi na hora de falar sobre o **hipônimo** e o **hiperônimo** eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali como saída de advogado porque quando você não sabe você enrola mas ‘so que a enrolação mesmo assim não:: foi::

Ainda neste subtema - **organização da aula (planejamento)** - ao perguntamos sobre a escolha do material didático, a distribuição dos assuntos, a explicação dos conceitos ensinado, a dupla fez a seguinte explicação.

SOT - PESQUISADOR: nessa terceira aula vocês trabalharam o conceito:: de:: semântica então quem foi que selecionou esses conteúdos:: de onde vocês tiraram”

STT – E02: deixa eu dizer **quem selecionou:: a editora:: né**”

STT – E01: **a sequência foi a do livro didático** que a gente pegou as primeiras aulas a gente tinha mais condições de se basear em elementos externos nessa em específico não tinha como::”

STT – E02: quando fomos falar com a professora:: a professora frisou trabalho ou livro:: entaoela pediu e frisou bem né” **o livro então o livro ele não pode ser desprezado de forma alguma né” como forma que ele fosse o orientador da sala de aula**

Nesse excerto, observamos que os saberes a ensinar, isto é, os saberes usados como objeto de trabalho do professor para ensinar foram baseados no livro didático. Os estagiários se sentem na obrigação de seguir os passos delineados pela professora regente da turma. Algo que, de certa forma, configura-se como normal para eles, pois explicaram, em vários momentos da entrevista, que estavam substituindo a professora e deveriam obedecer às suas orientações. Assim os

saberes sobre a instituição que define seu campo de atividade profissional – planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas - foram prescritos pelo professor da turma que, consequentemente, segue um planejamento estabelecido pela gestão escolar e pela equipe pedagógica. Os estagiários também seguiram a organização estabelecida pelo autor do livro didático adotado.

No STT que focaliza o **estágio**, no subtema **estágio e formação acadêmica**, na primeira entrevista com a dupla 01, encontramos desde o início uma preocupação sobre os saberes para ensinar. Este fato é de se esperar, pois os estagiários não possuem ou têm pouca experiência em sala de aula. Embora eles não mencionem os saberes para ensinar de forma explícita em alguns trechos, no excerto a seguir, ilustramos a apreensão da parte de E01 neste respeito. Ele, ao avaliar sobre a importância da disciplina de estágio, considera a existência de apenas uma disciplina insuficiente para fornecer saberes para ensinar, em suas palavras: **aprender a ensinar a lidar com sala de aula**. Ou seja, saberes que envolvam a metodologia de ensino. Ele espera que o aluno tenha contato com métodos, abordagens, dispositivos para ensinar ao longo do curso, que haja uma maior aproximação dos conteúdos acadêmicos com o ensino em sala de aula. Neste mesmo trecho, E02, em contrapartida, apresenta uma problemática vivenciada por ele, isto é, o choque entre os saberes científicos aprendidos ao longo da graduação e a realidade da sala de aula. Embora não seja mencionado neste trecho específico, uma dificuldade apresentada pelos estagiários é fazer a transposição didática dos conteúdos.

SOT - PESQUISADOR: como é que vocês estão avaliando o estágio:

STT – E01: eu vejo assim:: é totalmente insuficiente porque se dependesse só desse **estágio** porque é a **única disciplina obrigatória da linguística pra você aprender a ensinar a lidar com sala de aula**::

STT – E02: então assim:: como eu avalio:: " são vários pontos de vista:: assim a sala de aula nos dá (frio::) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso:: deveria ser algo mais:: deveria ser:: algo mais cedo:: acho que no final do curso fica tarde demais:: e:: aquela questão de você:: a:: agora eu vi muita coisa na faculdade estudei:: muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala:: porque cada sala tem uma configuração diferente:: cada escola tem uma maneira de funcionar::

Vanhulle (2009b) explica que os saberes não são transmissíveis, mas sim construídos no processo. Percebemos essa (re)construção em vários momentos quando os estagiários relacionam experiências na Universidade, em outras escolas com a atuação deles no estágio. Os saberes teóricos ou científicos nessa primeira entrevista foram citados em menor escala que os demais.

5.3.2 Os saberes na segunda entrevista em situação de autorreflexão com a primeira dupla

A segunda entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após 14 aulas ministradas por ela. Além dos conteúdos sobre Semântica, D01 já havia trabalhado com os seguintes gêneros textuais: resumo, relato pessoal, e-mail, blog e comentário. Neste encontro, percebemos um semblante mais satisfeito no rosto dos estagiários. Eles estavam se sentindo um pouco mais confortáveis com a experiência.

É interessante salientar a reflexão desenvolvida por Leurquin (2013). A autora explica que, no agir professoral, os saberes mobilizados não asseguram o bom desempenho do professor, porque existem outros fatores, tais como, “*um dever-fazer, um querer-fazer e um poder fazer*”. No contexto do estágio, percebemos muitas vezes que os estagiários se sentiam limitados em relação ao seu agir, visto que não possuíam autonomia e liberdade que o professor titular efetivamente detém. Ao trabalharem com os gêneros digitais: e-mail, blog e comentário, eles decidiram ministrar a aula no laboratório de informática. A dupla explica que tiveram dificuldade, pois o responsável pela sala não colaborou com a logística dos computadores e datashow.

STT – E01: você viu a parte em que ele me deu um carão::" grosso grosso.Ele não faria isso se eu fosse o professor. O moço não ajudou, não quis ligar os aparelhos, demorou para abrir a sala. Foi bem difícil esta aula. Tivemos muitas dificuldades.

STT - E02: porque eu acho assim primeiro eu:: não é querendo justificar a atitude dele né" como chefe do laboratório mas talvez ele seja a pessoa responsável pelo laboratório porque ele sabe mexer em computador mas ele não é envolvido com a área da educação porque assim a proposta da aula era o quê" fazer com que o aluno conheça o gênero blog e o e-mail qual a melhor forma de o aluno aprender no espaço que a escola tem que é o laboratório de informática para isso porque se ficar só o professor falando falando tem que ter o contato material o que está sendo ensinado né"

Nos segmentos que evocam os **determinantes que podem influenciar na realização do agir**, no subtema **determinantes externos– parâmetros institucionais**, por exemplo, eles explicaram que algumas posturas tomadas ocorreram por não conhecer o funcionamento da escola e, com o tempo, foram se adequando, por exemplo a questão de sempre fazer a chamada de sala.

STT – E01: a gente também teve um *pouco de despreparo* também M. porque *a sala no intervalo fica fechada não tem condições de entrar para poder deixar tudo no ponto* então enquanto eu estava estudando os gêneros que a gente ia abordar em sala a V. estava ajeitando o material para entregar em outra situação a V. estava dando aula e eu fazendo a chamada para não perder tempo.

STT – E02: então a **questão do diário** como a V. falou primeiro é **uma exigência da escola** né" porque é uma forma de controlar a frequência desses alunos querendo ou não eles estão obrigados a estarem na escola e se tiver um percentual de faltas é uma forma mesmo de controlar como V. colocou há alunos que tem alunos que tem problemas judiciais que já foi preso então

No STT que focaliza a **aula de Língua Portuguesa**, nos subtemas **planejamento e desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)**, os estagiários mobilizaram os saberes a ensinar e para ensinar em relação à leitura. No trecho a seguir, percebemos como eles desenvolveram esta aula.

SOT - PESQUISADOR: eu vi hoje que vocês tiveram essa preocupação em trabalhar com leitura, como vocês desenvolveram

STT - 02: eu assim uma **estratégia na sala de aula** eu **não procuro ler todo** conteúdo eu procuro **pedir para o aluno ler** porque é uma forma de ele participar porque se ficar muito tempo só a minha voz na sala de aula fica chato então **eu gosto sempre o aluno ler uma parte eu leio outra um aluno ler tudo eu não gosto eu mesmo ler eu peço para eles lerem é uma forma de eles participarem**

STT - 01: eu acho que seria uma boa **colocar eles para ler** principalmente aqueles que falam mais alto tanto que aquele que estava com o fonezinho no ouvido que coisa você vai ler vocês vai ler tudo você fala alto

SOT - PESQUISADOR: e ele leu né" tudo e assim o trabalho com a leitura seria basicamente o qué" o que vocês entendem com professor de língua portuguesa ensinar a leitura"

STT - 02: primeiro a **seleção dos textos** né" eu acho que uma autonomia maior dos textos em sala de aula procuraria eles verem **mais textos literários que tivessem a ver com o conteúdo** é:: fazer um trabalho de leitura com eles né" **mais interligando com a realidades deles** com o que o texto deles querem dizer **extraindo os sentidos do texto** para e:: depois indo para uma **questão mais particulares e mais ligada à questão da gramática** eu trabalharia dessa forma tentava fazer uma **interdisciplinaridade dentro da língua portuguesa né" literatura gramática e interpretação textual**

Através de nossos registros das aulas ministradas e dos materiais didáticos entregues pelos estagiários aos alunos, percebemos que o foco principal recaiu sobre o ensino de aspectos gramaticais ligados à Semântica (assunto da unidade do livro que eles ficaram responsáveis em explorar) e aos gêneros textuais da unidade. Os momentos de leitura ocorriam com o intuito de dar início às discussões sobre a composição textual dos gêneros e as temáticas presentes neles. No excerto acima, E02 explica que uma estratégia utilizada foi solicitar a participação de alunos para lerem os textos. Ele também enfatiza a importância de fazer um trabalho com leitura por meio de textos mais próximos da realidade dos alunos, textos literários que promovam esta aproximação. É importante destacar que ensinar leitura não significa ler em sala de aula e que os textos não devem ser usados apenas como meios para se explorar assuntos gramaticais. Evidentemente, pela pouca experiência em sala de aula, os estagiários demonstraram esta dificuldade, embora já exista um cuidado em se explorar a leitura através da interpretação e discussão dos textos, um trabalho a fim de extrair significados mas também que relate os conhecimentos prévios dos alunos com os do texto. Este assunto será retomado, na seção 5.4.4, ao analisar as aulas com este enfoque da segunda dupla.

5.3.3 Os saberes na terceira entrevista em situação de autorreflexão com a primeira dupla

A terceira entrevista, que aconteceu no fim do estágio, totalizou 45 minutos de gravação audiovisual. Como os estagiários já tinham finalizado as aulas, eles refletiram sobre as aulas como um todo. Avaliaram e relacionaram com as expectativas em relação ao ensino. O saber experiencial - aquele que é construído durante a prática docente do aluno-estagiário – foi bastante explicitado pela dupla. No trecho abaixo, no STT quefocaliza o **estágio**, nos subtemas **reflexões e aprendizados**, percebemos um sentimento de satisfação por parte de E01. Apesar das dificuldades encontradas ao longo do estágio, ele confidencia o desejo de atuar como professor no futuro.

STT - 01: eu até já disse para V. que a **experiência foi muito válida** vou porque vamos ser ser aqui honesta a gente não vai encontrar na sala de aula um espaço ideal como muitos encontraram **eu não pensava em ensinar e eu já penso** mas a maioria da realidade é isso aí não aquilo então a gente já tem noção do que vai pegar **eu achei muito válido o aprendizado não em relação à feedback para saber se a gente era boa ou ruim mas em relação ao que a gente vai ver no caso do magistério tem uma amostra grátis do que a gente vai pegar** só que o que ficou faltando foi justamente pela questão do tempo foi esse feedback.

Em outro momento, no subtema **formação acadêmica**, E01 fala sobre saberes sobre as práticas do ensino e como a professora regente da disciplina de Estágio e os conteúdos abordados por ela serviram de suporte no planejamento das aulas.

STT - 01: eu acho que essa **parte teórica** a gente entrou até mais preparada do que a **parte prática** porque a nossa professora orientadora do estágio ela fez toda uma preparação antes com a gente ela elaborou estratégias **fez planos de aula oficinas** como a gente preparar um plano como a gente todo esse arcabouço teórica da coisa ela conseguiu passar até com uma certa maestria o que eu lamento é a quantidade de aula eu considero insuficiente para que uma pessoa saia formada e seja professora

E02, dando continuidade ao assunto neste subtema **formação acadêmica**, fala sobre os saberes científicos e as dificuldades em fazer a transposição didática, fato citado anteriormente.

STT - 02: assim eu acho é uma coisa que sempre quando eu tenho oportunidade de falar de sala de aula com os professores da graduação eu falo sempre a ideia de que **não adianta ser empurrado de anos e anos de teoria** não adianta não se ensina como aplicar não vale porque uma coisa é a teoria uma coisa é a realidade e outra coisa é a prática porque e eu tenho eu posso ter lido vários livros mas **se eu não conseguir mesclar essa teoria com a realidade e a prática vai ficar aquela coisa separada vai ficar a caixa** então assim eu me acho muito deficiente dada a minha instituição e teórica e a prática ela não sai é tanto que eu tenho professores que ao longo dessa jornada acadêmica que eu digo tá professor é assim mas **como é que eu aplico essa teoria com um aluno do 2^a ano do ensino médio ou do 3^a ano ou do fundamental** nós estamos fazendo teoria para quê para ficar no muro da universidade" para o bel prazer um investimento intelectual de quem está aqui dentro mas o retorno social eu não vejo não

Nas últimas 4 aulas ministradas, os estagiários, dando continuidade ao trabalho com os gêneros textuais, abordaram, no dia 01 de junho, os gêneros textuais instrucionais: simpatia, dicas e conselhos e, no dia 08 de junho, receita e manual. Nessas aulas, eles preparam um material didático (Anexo 2 e 3) com exemplares de cada gênero, resolveram questões de interpretação e de reconhecimento das características de cada gênero, aquelas que os aproximam e os distinguem entre si. No relatório, eles explicaram que procuraram desenvolver as aulas de produção textual seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Percebemos a importância que deram aos saberes prescritivos – documentos - na elaboração das aulas.

Considero as aulas finais do estágio de forma produtiva. Procuramos desenvolver através dos **conhecimentos construídos durante os quatro anos do curso de Letras** da Universidade Federal do Ceará; o que também vai ao encontro da **ementa** da nossa disciplina de Estágio de Regência em LP, que sinaliza a importância das contribuições dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** para as **práticas do professor em formação inicial.** (p.11)

Sabemos que trabalho com gêneros em situação de ensino se configura como um dos vetores dos PCN e a possibilidade de identificação, ao menos, dos principais gêneros que estão presentes na atualidade e que ocorrem nas diversas situações reais pertencentes aos contextos nos quais os alunos estão inseridos, irão permitir-lhes a compreensão da língua/linguagem como movimento concreto e não como uma abstração suspensa e imóvel, descontextualizada que se traduz nas

tarefas escolares mediadas por textos fragmentados, incompatíveis com os propósitos dos parâmetros. O estudo de gêneros contribui de forma positiva para a visão de linguagem como uso, pois leva em conta os usos e funções pertinentes numa situação comunicativa. O ensino de língua portuguesa deve ser pautado nessa perspectiva, por isso, os PCN esclarecem que o trabalho deve partir dos gêneros. Os estagiários buscaram seguir estas orientações.

Os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que, na sua função de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, uma vez que toda forma de comunicação se cristaliza em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no fato que torna a realidade bastante complexa. Ocorre um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O gênero, nessa visão, é compreendido como uma ferramenta com a qual é possível exercer uma ação linguística sobre a realidade. Nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. Enquanto um instrumento semiótico que permite a um só momento a compreensão e a produção de textos, o gênero atua como um elemento mediador, servindo de suporte para a aprendizagem e o uso da linguagem pelos indivíduos dentro de cada formação social específica.

Os autores defendem a tese que o gênero é um megainstrumento, pois age com um organizador global que funda a possibilidade de comunicação devido ao seu caráter intermediário e integrador e possibilita a estabilização dos elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Desta forma, fazemos uso de gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente. Isso não significa ser impossível transformar esses gêneros ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem historicamente. O gênero tem uma dupla função: prefigura e viabiliza as ações de linguagem, atuando tanto como instrumento de ação verbal bem como um instrumento de conhecimento. O uso de uma ferramenta

resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, aumenta seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Para o ensino/aprendizagem, esse modo de conceber gênero faz com que o aluno não apenas esteja preparado para as eventuais práticas linguísticas, mas também possa compreender a realidade e tenha uma participação social como cidadão. O ensino de produção textual, por essa perspectiva, entende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno em contato com uma verdadeira diversidade textual. É necessário que se tenha contato com os diferentes gêneros textuais os quais circulam socialmente. Na proposição de sequências didáticas para o trabalho com os gêneros textuais, os modelos de gênero não se constituem no ponto de partida das atividades de ensino. Uma sequência didática é estruturada de modo que, inicialmente, os alunos são convidados a produzir um texto dentro de um projeto desenvolvido pela classe e a partir de uma situação de comunicação com os parâmetros bem definidos. Depois dessa produção inicial e do levantamento de problemas e dificuldades vivenciadas pelos alunos no ato da escrita, inicia-se o trabalho, sistemático e conjunto entre professor-aluno e aluno-aluno, do modelo didático de gênero. Enfatizamos que esse projeto deve ser construído levando em consideração a realidade da sala de aula e suas necessidades.

É preciso também reconhecer que as intervenções formalizadas pelo professor desempenham um papel central, em particular, para o processo de apropriação de gêneros. O professor precisa promover uma explicitação do conhecimento implícito sobre o gênero a ser trabalhado a fim de facilitar sua aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias na sua produção, a saber, capacidade de ação – adaptar-se às características do contexto e do referente; capacidade discursiva – mobilizar modelos discursivos e capacidade linguístico-discursiva – dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas.

Nas aulas ministradas pela primeira dupla, houve um empenho em pautar seu trabalho no ensino dos gêneros, contudo percebemos que houve um excesso na quantidade de textos. Em seis encontros, foram discutidos dez gêneros textuais –

resumo, relato pessoal, blog, e-mail, comentários, receita, manual, simpatia, dica e conselhos. Salientamos que a escolha e a ordem foram seguidas do livro didático. O que mais ficou evidente foi o fato de, embora a dupla tivesse os saberes a ensinar ligados ao ensino de gênero, os assuntos serem abordados de forma superficial, não houve um aprofundamento até mesmo devido ao número de gêneros. Dentre os textos explorados, houve a solicitação da produção textual de um relato pessoal, apenas alguns alunos entregaram o texto na semana seguinte, e não houve retomada sobre o assunto nas aulas seguintes. Os estagiários ainda se dispuseram em realizar um encontro de correção dos textos após o fechamento de todas as aulas.

5.3.4 Os saberes na primeira entrevista em situação de autorreflexão com a segunda dupla

A primeira entrevista de autorreflexão com a dupla 01 ocorreu após 8 aulas. Nestas aulas ministradas (os encontros dos dias 27 de abril e 04,011 e 18 de maio), foram abordados principalmente os conteúdos voltados para interpretação de texto, elementos da comunicação, funções de linguagem e variação linguística. No STT que focaliza **a aula de Língua Portuguesa**, no subtema **planejamento**, a dupla explicou que os saberes a ensinar foram estabelecidos a partir da primeira aula ministrada. Ela explicou que recorreram a livros e sites especializados em ENEM, conforme percebemos a abaixo.

STT - 03: na verdade a nossa primeira aula ajudou muito a saber como a gente ia conduzir o curso porque tem um **site especializado no ENEM** né" que ele meio que deu **as diretrizes** e **o que mais cai mais dicas** né" então a partir daquele conteúdo da primeira aula ficou mais fácil a gente desenvolver as outras porque **baseado nas estatísticas que essa instituição forneceu** né" que é bem respeitada então disseram o que **mais caía aí a partir do levantamento de dados que eles fizeram da estatísticas** nós tivemos segurança mais norte vamos trabalhar mais **funções** porque cai mais **interpretação** porque cai mais **variação** porque cai mais então a partir do momento que planejamos a primeira aula meio que facilitou um pouco as outras

No subtema **metodologia**, percebemos a reconstrução de saberes provenientes de sua própria experiência ao longo da graduação.

STT – 03: só as aulas **as disciplinas de estágio um e dois para mim foi basicamente** isso porque as outras disciplinas eu não tive muito contato com a questão do ensino né" é mais o foco era no assunto da disciplina né" mas **foi no estágio um trabalhamos bastante leitura interpretação só mesmo a partir do estágio**

STT – 04: eu acho também que ajudou nas **apresentações dos seminários a medida que a gente estava fazendo atividade de literatura** então a gente pegava um conteúdo um assunto e a gente elaborava uma aula então isso de certa forma já era aprendizagem quando você vai trabalhar aí vai dar uma própria aula porque querendo ou não mesmo que seja só um seminário mas você tem que deixar entender para a turma o objetivo quais são as características então é um plano de aula também **durante todo o curso sempre a gente fazia seminário**

No STT que focaliza **a aula de Língua Portuguesa**, nos subtemas **planejamento e desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)**, os estagiários mobilizaram os saberes a ensinar e para ensinar em relação à leitura. No trecho a seguir, percebemos como eles desenvolveram esta aula.

STT – 03: eu acho que ainda é muito pouco a interação com a sala de aula porque a gente observa mais a interação no momento em que eles percebem que o assunto tem tudo haver com a realidade deles eles começam a falar e tudo junto a interação é difícil por conta do tempo e dos assuntos a gente está ali não para interagir mas para passar os conteúdos a questão mesmo tem muito assuntos para serem trabalhados por exemplo essas questões que a gente passa para ele eu já me preparei bastante para questão da interação é **fazer grupo na sala de aula em grupo de três de quatro pessoas eles faziam a leitura da questão e vão debater o assunto e eleger** qual seria a questão certa se uns disserem que era a que outros b eles iam entrar em concenso para saber qual seria a certa né" aí nesse momento seria mais interação entre eles mas o que a gente percebeu é que **quando era passado uma questão a gente passou individual e não foi produtivo** uns não iam fazer estavam cansados então a gente viu que passar a questão em sala de aula devia ser muito produtivo

STT – 04: **nós trabalhamos a leitura coletiva e a interpretação das questões.** Explicamos o item correto e o erro nas outras opções. Explicamos como eles deviam proceder no ENEM

Salientamos que toda prática de leitura traz em evidência um ou mais modelos de leitura. Leurquin (2001), com base em Braggio (1992), apresenta quatro principais tipos de modelos de leitura. Para cada um desses modelos, há uma concepção de leitura que os sustenta. Percebemos que, em sala de aula, o

professor se ancora em um ou mais modelos e concepções para desenvolver sua prática de ensino. Os modelos desenvolvidos por várias linhas linguísticas e resenhados pela autora são: modelos mecanicistas em que ler é extrair significado de uma fonte única e acabada de informações; modelos psicolinguísticos – a leitura é vista como um processo de busca de significado; modelos interacionistas – a leitura é uma atividade que envolve tanto os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores como os conhecimentos veiculados pelo texto; modelo sociopsicolinguístico – a leitura é uma atividade pessoal, social, cultural e histórica. O leitor constrói um texto durante sua leitura.

Leurquin (2014) apresenta uma proposta de uma aula interativa, proveniente de uma releitura da proposição feita por Cicurel (1991) e dos modelos de leitura citados. O modelo interacionista, em que ler envolve a interação leitor e autor do texto, é bastante utilizado na sala de aula, quando o aluno faz a leitura oral ou em silêncio. No modelo de leitura em que se realiza a interação: leitor x autor, é importante o papel do professor, pois é ele quem faz ou deve fazer a esta mediação. Ele deve agir como um formador de leitor.

Ainda de acordo com a pesquisadora, no primeiro momento, cada leitor constrói significados do texto. Mas, no segundo momento, com a intervenção do professor, essa compreensão é socializada, provocando um desequilíbrio e uma reconstrução coletiva da compreensão. Desta forma, a proposta é que a aula de leitura deva possuir três etapas bem definidas. A primeira etapa envolve trabalhar o repertório do leitor, a segunda etapa tem a finalidade de trabalhar a compreensão do texto, e a terceira possui o objetivo de socializar a compreensão feita pelos alunos. Na segunda etapa, ocorrem a análise dos níveis do texto (BRONCKART,1999). As entradas podem ser: pelo contexto de produção, pelo nível organizacional, nível enunciativo e pelo nível semântico.

Nas aulas desenvolvidas pela dupla 01, percebemos que o objetivo da leitura dos textos foi de explorar a compreensão dos sentidos, e muitas vezes as atividades foram voltadas para uma compreensão literal das informações. Concordamos com Leurquin, Gondim e Silva (no prelo) que os saberes para ensinar no tocante à aula

de leitura devem envolver além do planejamento e das teorias do texto. O professor precisa “se posicionar quanto à prática, funcionalidade e objetivo da leitura”.

5.3.5 Os saberes na segunda entrevista em situação de autorreflexão com a segunda dupla

A última entrevista ocorreu após o fim do curso. As últimas aula tiveram como foco o ensino de Literatura. Na última aula, a dupla explicou sobre a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo e solicitou a produção. No trecho abaixo, no STT que focaliza o **ensino de Língua Portuguesa**, E03 revelam a importância de saber transpor os conteúdos para a realidade da sala de aula, neste mesmo excerto, E04, no STT com o subtema sobre **formação acadêmica**, reflete sobre os saberes para ensinar que o ajudaram durante o estágio.

STT – 03: eu acho a **teoria ainda muito rebuscada** você aprende uma teoria e às vezes fica voando porque que ele faz isso não eles fazem uma viagem porque têm muito conhecimento para isso é o professor isso desde que passou para ele foi os professores que passaram mais de uma forma bem mais simples bem mais acessível para ele nem tudo que a gente aprendeu aqui a gente não pode passar para eles tal qual porque como eu falei é bem mais rebuscado a gente tem que afunilar mais para que eles possam entender né”

STT – 04: eu acho que o que se aproximou mais foi **o estágio de observação e o estágio dois** até os estágios acho que **são as disciplinas que mais ajudam a gente** eu lembro assim que até eu aprendi muito sobre **a importância do texto literário no estágio um e dois né”** com foco no **texto literário** até mesmo quando eu expliquei eu disse olha gente isso não é o suficiente a gente não pode ficar se limitando só nisso é importante que vocês leem as obras aí então foi muito importante porque isso foi no estágio porque assim **nas disciplinas mesmo literatura um dois e três a gente foca mais na questão de analisar a análise crítica as características da escola os autores algumas obras não tinha muito foco no ensino mas no estágio já dá uma orientação as disciplinas da linguística** não sei porque eu era muito inexperiente mas **eu não consegui fazer mas eu consigo fazer esse elo** que muitas amigas conversam que ela também têm a mesma dificuldade algumas já se formaram e têm muitas dificuldades de dar aula eu acho que é uma **lacuna na nossa formação**

Nesta seção, identificamos os saberes mobilizados pelos estagiários ao descreverem e refletirem sobre seu agir. Segundo os estudos de Leurquin, Gondim

e Silva (no prelo), chegamos à seguinte conclusão. Sobre os saberes a ensinar, identificamos uma mobilização de conhecimentos acerca do estudo da Língua Portuguesa voltado para os conteúdos programáticos eleitos, do gênero textual (estrutura composicional), de leitura (interpretação de texto) além de conhecimentos sobre os alunos. Sobre os saberes para ensinar, percebemos a utilização de conhecimentos acerca do ensino da gramática, de leitura e produção de textos no tocante à metodologia. Estes saberes foram, direta ou indiretamente, citados ao longo das entrevistas e foram relacionados ao saberes institucionais e profissionais, sobretudo na questão dos saberes provenientes de experiências ao longo da vida estudantil e acadêmica, bem como de novas situações ressignificadas no decorrer do estágio.

Na última seção deste capítulo analítico, veremos as marcas de agentividade e as modalizações presentes nas entrevistas em situação de autorreflexão a fim de interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das **marcas de agentividade** e das **vozes**.

5.4 O posicionamento do estagiário: marcas de agentividade e vozes

Nesta seção, vamos responder às últimas duas perguntas desta pesquisa:

- a) como o estagiário se posiciona ao refletir sobre seu agir em sala de aula a partir das marcas de agentividade e das vozes?
- b) como o estagiário revela as representações sobre o agir e o ensino através das modalizações?

Após identificação dos temas suscitados pelos estagiários nas entrevistas em situação de autorreflexão, buscamos analisar como ele (re)significa e as suas representações sobre o trabalho docente. Usamos como base para nossa análise o conceito de representação desenvolvido por Bronckart (1999). Segundo o autor, as representações são os conhecimentos do agente-produtor do texto e estão

armazenadas e sistematizadas na memória, desta forma, pode sofrer variações de acordo com as experiências e com nível de desenvolvimento do próprio agente.

Relembramos que, de acordo com Bronckart (2006), ao analisar o contexto de produção, o pesquisador pode fazer apenas hipóteses sobre as representações específicas de que o agente dispõe de si e do quadro comunicativo no qual o evento está inserido. Da mesma forma que o analista, o leitor também não poderá ter acesso à representação exata dos parâmetros envolvidos na produção textual, mas buscará, em seus conhecimentos internalizados do mundo formal (físico, subjetivo e social) e na materialidade linguística, as pistas que permitirão refazer parte do contexto de produção, permitindo, assim, a construção de novos sentidos para o texto escrito. Na elaboração de um texto, além da mobilização dos parâmetros requeridos para a formação do contexto de produção (mundo físico e mundo sociossubjetivo), o autor também mobiliza as representações sobre o mundo na escolha do conteúdo temático que será verbalizado nos textos.

A organização interna de um texto proposta no ISD apresenta um modelo formado por três níveis superpostos que são também níveis de análise dos textos. O primeiro nível é a *infraestrutura geral do texto*, o nível intermediário é o dos *mecanismos de textualização* e o terceiro nível é formado pelos *mecanismos de posicionamento enunciativo e de modalização*.

Este terceiro nível está diretamente articulado com a coerência pragmática ou interativa. É chamado de nível superficial, porque apresenta uma relativa independência em relação à progressão e à coerência temática. Os *mecanismos de posicionamento enunciativo* são responsáveis pela construção de uma “*instância geral da organização do texto* (qualificada de “narrador” ou de “enunciador” por certos teóricos, mas aqui qualificada de “textualizador”) à qual o autor empírico do texto *delega* enunciativamente a responsabilidade do que é dito”. (BULEA, 2010, p. 70, grifos da autora). Este nível é formado pelas *vozes* e pelas *modalizações*.

Identificar as responsabilidades enunciativas em um texto não é uma tarefa fácil. O autor, ao empreender uma ação languageira, aciona representações que se reportam ao contexto físico, ao contexto social de sua interação, ao conteúdo temático mobilizado nesta mesma ação e a seu próprio estatuto de agente, ou seja,

suas capacidades de ação, intenções e motivos. Portanto esta tarefa torna-se algo complexo, porque, no processo elaboração de seu texto, o autor organiza um ou mais mundos discursivos cujas coordenadas e regras de funcionamento diferem das do mundo empírico em que esse autor está inserido.

Nossa análise nesta seção, recai sobretudo neste terceiro nível, pois pretendemos compreender como os estagiários se posicionam ao refletir acerca do seu agir e os desdobramentos no tocante à prática docente e ao ensino de língua materna. O exame das vozes e modalizações nos possibilita distinguir as avaliações que se ordenam em torno do conteúdo temático.

5.4.1 As vozes e as marcas de agentividade

As vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. (BRONCKART, 1999, p. 326). Essas vozes presentes no texto podem ser:

- a) a voz do autor empírico – voz da pessoa que está na origem da produção do texto;
- b) as vozes sociais – vozes de personagens, grupos ou instituições sociais exteriores ao conteúdo temático ou não intervêm como agentes no percurso temático;
- c) as vozes das personagens – vozes de pessoas ou instituições implicadas como agentes nos acontecimentos do conteúdo temático;
- d) uma voz neutra – voz da instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer.

As vozes podem estar implícitas, isto é, não traduzidas por marcas linguísticas e inferidas na leitura do texto ou podem ser explícitas através de formas nominais, sintagmas nominais. Podem ser expressas de modo direto ou indireto. As vozes diretas são sempre explícitas e estão presentes nos discursos interativos

dialogados. As vozes indiretas estão presentes em qualquer tipo de discurso e podem ser inferidas ou explicitadas.

As *marcas de agentividade*, ou seja, as maneiras de expressão das pessoas envolvidas na atividade e dos demais elementos envolvidos, podem ser identificados a partir de pronomes (eu, você, nós), nomes genéricos ligados à profissão, nome próprio dos sujeitos. Esta análise pode ser feita tanto dos protagonistas da situação em estudo quanto de um aspecto desta situação. Este olhar sobre as marcas de pessoa permite compreender a construção do(s) plano(s) enunciativo(s) desenvolvido(s) no texto. (MACHADO; BROCKART, 2009; BULEA; BRONCKART, 2012)

Guimarães (2007), ao investigar sobre o gerenciamento dos mecanismos enunciativos no trabalho docente, explica que há uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa: eu (voz do autor empírico) – nós (voz do autor empírico) – a gente (nós =eu + professores – voz de autor) – a gente (nós = eu + alunos – voz de autor) – a gente (referência genérica) – tu (referência genérica) - eles (os alunos: voz de personagens) – 3^a pessoa (voz neutra).

Optamos por interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula de forma individualizada, ou seja, veremos os posicionamentos enunciativos de cada estagiário ao longo das entrevistas.

5.4.1.1 As vozes e as marcas de agentividade do estagiário 01 e do estagiário 02

Nas entrevistas realizadas com a primeira dupla (estagiários 01 e 02), podemos perceber uma variação entre os posicionamentos enunciativos. Em muitos momentos, também observamos a presença de vozes sociais para validar os posicionamentos apresentados. Demonstraremos, a partir da organização temática destas entrevistas, exemplos das marcas de agentividade e, consequentemente, das vozes presentes. No STT abaixo que focaliza a **aula de Língua Portuguesa**, no subtema **desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)**, percebemos:

STT – 01: a questão é que **os meninos** não iriam se adaptar a questão da maquiagem

STT – 02: pronto teve outro blog que **eu citei** de uma moça chamada A. D quando **eu passei** tinha dois ou três computadores ligados no blog dela então **eu achando** que **eles** não estavam prestando atenção porque estavam na maior zuada e **eu falei** aqui na frente e **outros** lá no fundo da sala estavam acessando o blog dela

Do ponto de vista das marcas de agentividade, E02 é identificado e designado no singular, por **eu**, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, confirmando assim uma forte implicação dele nos atos constitutivos do seu agir. Chamamos atenção para o uso recorrente do dêitico de pessoa **eu**, sujeito, respectivamente, dos verbos *citei*, *passei*, *achando* e *falei*. Esse sujeito assume a condição de protagonista nos enunciados, é o ator dotado de capacidades, expressas pelos verbos em destaque. Ao desenvolver a ação de linguagem, a instância que está na origem do texto, assume o seu papel social de estagiário (professor em formação) e apresenta um conjunto de representações que remetem ao contexto social de sua ação. Ele se coloca como ator de suas escolhas e responsável pela a organização sequencial da aula. Notamos também a inclusão dos alunos neste trecho. E01 chama inicialmente pelo sintagma nominal – **meninos** ao explicar um desafio enfrentado pela dupla ao escolher um blog sobre maquiagem para a aula. Dando seguimento à estratégia usada, E02 retoma agora referindo-se aos alunos como um todo usando os pronomes **eles** e **outros**. Desta forma, os alunos entram em cena como colaboradores da ação dos estagiários.

Nesta mesma aula, no STT cujo foco foi a **aula de Língua Portuguesa**, no subtema **desdobramentos da aula**, do ponto de vista das marcas de pessoa, observamos a coexistência e o cofuncionamento das formas pronominais **eu** e **a gente, nossas e minha**.

STT – 01: o quê que **eu** vejo" apesar das **nossas** tentativas de querer dar certo uma coisa pelo menos ficou boa que **eu** considero como boa:: que é a **minha** interação com **os alunos** e entre eu e V. apesar de **a gente** não ter porque teve uma coisa que **a gente** não planejou quem ia falar o quê **agente** simplesmente leu um capítulo integral mas foi uma coisa que ocorreu que ninguém atrapalhou o lugar da outra nem vice-versa foi uma interação como se **a gente** tivesse

PESQUISADOR:

em sintonia né"

STT – 01: previamente combinado que ia ser daquele jeito então o ponto positivo que **eu** vejo é isso agora o ponto negativo é como a **gente** ainda está em formação **a gente** ainda tem muita coisa para lapidar

E01 explica que a interação com E02 é um ponto positivo da aula e do estágio. Ao usar **nossas** tentativas, deixa claro a responsabilidade compartilhada entre a dupla em fazer a escolhas e realizar a condução das aulas, em contrapartida, não se exclui de se posicionar enquanto indivíduo ao falar a **minha** intenção, o actante se responsabiliza pelo seu modo de agir. Ao usar **a gente** ao longo da explicação, confirma a forte parceria e sintonia existente entre os dois sujeitos – E01 e E02.

No STT a seguir que focaliza **a aula de Língua Portuguesa**, nos subtemas **objetivos da aula** e **desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)**, respectivamente, em relação às vozes, observamos:

STT – 01: aula boa neste sentido é aula para concurso em que **você** está lá com aquele objetivo simplesmente de pegar o conteúdo para fazer uma prova é diferente de uma sala de aula dessa em que **vocês** tem a necessidade de ensinar a eles até par vida **eu** pelo menos não sou muito chegada aquela sala de aula muito calada não::" como **muitos** falam **eu** acho muito mais interessante onde o **aluno** pergunta mas contando que essas interrupções sejam em relação ao conteúdo nosso objetivo é que haja participação **deles**

STT – 02: (nós) começamos a correção do exercício a **maioria** fica dispersa uma forma de arramar mais um pouco a **turma** a **gente** entendeu" que foi a correção coletiva para **eles** ganharem nota de participação

STT – 01: porque até os que são **danados** **eles** estavam aproveitando a facilidade de terem uma pista de resposta num era nem a resposta exata era uma pista de respostas para poderem fazer a atividade e adquirirem uma nota nisso **a gente** conseguiu atingir justamente **aqueles** que mais bagunçam agora **a gente** não conseguiu atingir infelizmente algumas **meninas** as meninas se mostraram mais arredias a isso do que os **meninos**

Notamos inicialmente uma voz social citada por E01 ao se referir a **muitos**. Ao explicar o objetivo de uma boa aula para ele, contrasta com uma outra voz que considera que uma aula silenciosa é uma boa aula. Em muitas ocasiões, durante as entrevistas, notamos referências a vozes sociais (sociedade, escola, professores, universidade etc) para validar a posição dos estagiários ou para contrastar. Na primeira parte, E01, ao usar o pronome **você**, faz menção a sujeitos diferentes, o primeiro **você** tem um sentido genérico, o segundo refere-se ao próprio estagiário. A recorrência do **eu** evidencia, no dizer de E01, a responsabilidade exclusiva pelo que é dito. Nos trechos seguintes de E02 e E01, a variabilidade de dêiticos pessoais ([nós]começamos a correção, a **gente** entendeu, **eles** ganharem nota de participação, **eles** estavam aproveitando a **gente** conseguiu atingir justamente **aqueles** que mais bagunçam, agora a **gente** não conseguiu) põe em jogo outras vozes e evidencia uma responsabilidade enunciativa partilhada sobre as ações desenvolvidas. Os sujeitos podem ser compreendidos como um complexo que contempla o professor e os estudantes, as pessoas implicadas no agir.

5.4.1.2 As vozes e as marcas de agentividade do estagiário 03 e do estagiário 04

Em relação às entrevistas realizadas com a segunda dupla (estagiários 03 e 04, assim como nas entrevistas com a primeira dupla, notamos uma variação entre os posicionamentos enunciativos, com forte implicação dos sujeitos nos relatos e nas reflexões acerca do agir, ora marcado por **eu** ora por **nós** e/ou **a gente**. Em muitas ocasiões, também observamos a presença de vozes sociais para validar os posicionamentos apresentados e vozes de personagens, principalmente na figura dos alunos.

Nossa análise seguiu o procedimento realizado nas entrevistas anteriores. A partir da organização temática em segmentos de tratamento temático, identificamos exemplos das marcas de agentividade e, consequentemente, das vozes presentes nas entrevistas.

No STT que evoca **aspectos do agir-referente do trabalho docente - os determinantes que podem influenciar na realização do agir**, no subtema **determinantes internos (sentimentos de segurança, insegurança)**, do ponto de vista das marcas de agentividade, E03 faz a sua implicação através dos pronomes **nós e a gente**, marcando a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos atos evocados, confirmando assim a cooperação nas ações realizadas pela dupla e também divide os sentimentos de insegurança que ele possuía naquele momento em relação à metodologia usada. Os pronomes - **Nós** sujeito dos verbos *fomos* e **a gente**, dos verbos e/ou locuções verbais *queria passar, estava* - demonstram que E04 assume a condição de protagonista nos enunciados, é o ator dotado de capacidades, expressas pelos verbos em destaque, contudo demonstra a presença de outras vozes reguladoras de seu agir.

STT – 04: será que **nós** fomos muito mecânicos de jogar conteúdo para o menino o tempo era muito pouco também e **a gente** queria passar conteúdo **a gente** estava mais preocupado em passar informações do ENEM do que aquele plano de aula dinâmico que todos pudessem interagir

Assim, E04 ao refletir sobre o modo de agir, revelando sentimentos de insegurança, faz alusão a um plano de aula dinâmico, desta maneira demonstra a importância que atribui às prescrições que orientam a construção desse gênero – plano de aula, e a influência que elas podem exercer sobre seu próprio agir. Uma outra voz, embora implícita, pode ser observada no texto. Uma voz social, das instâncias reguladoras, ENEM, que interfere na avaliação que faz do conteúdo tematizado.

No STT que evoca **que focaliza o ofício ou profissão**, no subtema **condutas e responsabilidades**, do ponto de vista das marcas de agentividade, E03 faz a uma alternância de vozes e, consequentemente, de responsabilidade. Inicialmente começa listando ações ligadas à profissão e às responsabilidades do professor – *fazer chamada, (dar) recado da coordenação*, depois usa **você** com sentido genérico (pode ser ele mesmo ou qualquer professor naquela situação) e se posiciona através do pronome **eu** faz alusão à figura do **professor**.

STT – 03: fazer chamada recado da coordenação quando **eles** sentam para ouvir então **você** faz um plano de aula de cinquenta minutos acaba sendo reduzido a vinte **eu acho que** com o tempo o **professor** acaba se acostumando não **eu vou passar esse texto** e essa questão para os **meninos** **eu acho que** o problema está é aí o **professor** se acostuma fazer plano de aula desse jeito

Nesta situação enunciativa, podem ser identificadas algumas vozes: a do composto - estagiário/professor e professor genérico – presente no **eu** (*eu vou passar esse texto*), em que esse **eu** revela o pensamento tanto dele – estagiário - como o de outros professores; a do personagem aluno – (**eles, meninos**) e do professor(**professor** acaba se acostumando, **professor** se acostuma); e a do **eu**, estagiário (**eu acho que**), sujeito dotado de capacidades, aquele que é responsável pelas decisões a serem tomadas, embora tais decisões estejam condicionadas às prescrições da coordenação, da escola.

No STT abaixo, embora aja referência a determinantes internos que influenciam o agir, optamos por classificá-lo como segmento que focaliza **a aula de Língua Portuguesa**, no subtema **desenvolvimento da aula (metodologia e atividades)**. Nele percebemos:

STT – 04: **eu** me via assim mais como uma estagiária mesmo **eu** estava bem apavorada é tanto que quando **eu** estava corrigindo a sexta questão **eu** não sabia mais como orientava a minha sorte é porque **eles** foram conduzindo a questão e não perceberam o meu assim o meu vacilo né" porque foi justamente na sexta questão que **eu** entrei né" aí ela uma questão de interpretação aí **eu** me perdi não sabia mais como fazer me perdi, mas aí **eles** conduziram acho que **eles** não perceberam que eu estava muito nervosa

A respeito das marcas de agentividade, observamos o funcionamento de duas formas pronominais ligadas às ações envolvidas no trecho, a saber: **eu** e **eles**. Desta forma, coexistem, portanto, duas vozes no texto. O **eu** marca a implicação entre o autor do processo relatado e o autor da atividade languageira (**eu** me via, **eu** estava corrigindo a sexta), ator dotado de capacidades. O pronome **eles** revela o segundo sujeito implicado no agir, representa a figura do aluno que, em certos momentos da aula, tornou-se peça chave na sua condução. Com relação à responsabilidade enunciativa, ela é compartilhada entre o autor empírico e o outro actantes envolvido no agir.

No STT que evoca **aspectos do agir-referente do trabalho docente - os determinantes que podem influenciar na realização do agir**, no subtema **determinantes externos – parâmetros espaço-temporais e materiais (recursos)**, e no subtema **metodologia da aula**, observamos quanto às marcas de agentividade:

STT – 03:eu acho que o slide ele prende mais atenção do **estudante** de quem está na frente porque **você** pode trabalhar a imagem o texto sendo colocado lá a frente para **todo mundo** ver então **eu** acho que **as pessoas** ficam na curiosidade para ver o que vai vir na frente ah:: essa parte foi legal o quer vai vir depois" diferente de ter só o **professor** lá na frente falando falando:: olhando para o papel porque já é **uma turma** cansada o **pessoal** está chegando do trabalho já tem uma certa idade então se **a gente** não procura fazer uma aula atrativa que prende a **pessoas** elas vão acabar dormindo então **eu** acho que o slide prende a atenção **dos alunos**

No que concerne ao ato de produção, é possível identificar a forte implicação de E03, que se configura como ator, ou seja, é fonte de várias ações. A responsabilidade enunciativa é compartilhada com o parceiro de trabalho, o que é linguisticamente identificável pelo uso dos dêiticos **você/a gente**. Neste exemplo, encontramos a forte presença da figura do aluno, razão principal que justifica a escolha pelo recurso slide na realização da aula. Esta marcação ocorre de várias formas (**pessoas, turma, alunos**).

Assim como Guimarães (2007) constatou, em nossa análise, verificamos uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa. Visto que as ações dos estagiários em virtude do dispositivo que usamos e das questões condutoras das entrevistas estavam fortemente vinculadas, houve uma alternância entre **eu, nós e a gente**. Os estagiários não se esquivaram de se posicionar como indivíduo, embora muitas justificativas pelas ações foram compartilhadas pelo seu par. Outras vozes presentes foram de personagem em relação, principalmente aos alunos; e em relação às vozes sociais, fez-se presente o papel do professor regente, da escola, da universidade, do Enem. Portanto, em nossa escala de responsabilidade, traçamos o seguinte movimento:

eu (voz do autor empírico) \Rightarrow **nós/ a gente** (nós/ a gente = eu + estagiário = dupla) \Rightarrow **você** (voz do autor empírico) \Rightarrow **a gente/você** (referência genérica) \Rightarrow **a gente** (professor no sentido genérico) \Rightarrow **eles** (os alunos: voz de personagens) \Rightarrow 3^a pessoa (voz neutra).

Na próxima seção, dando continuidade à análise dos mecanismos enunciativos, veremos as modalizações.

5.4.2 As modalizações

Nosso objetivo nesta seção é analisar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de língua em situação de sala de aula por meio das modalizações.

As modalizações são avaliações do conteúdo temático provenientes das vozes e *podem* exprimir julgamentos, opiniões, sentimentos sobre o conteúdo do texto. Elas podem ser expressas por um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente etc.), por certos tempos verbais - os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (poder, se preciso, dever etc) ou construções impessoais (é evidente que, é possível que etc). As modalizações podem ser elencadas em:

a) *modalizações lógicas* - expressam o julgamento de valor de verdade, apresentando as proposições do texto como (in)certas, (im)possíveis ou (im)prováveis. Envolvem também avaliações relativas às condições de possibilidades do que se enuncia. Pertencem ao quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo. Elas são marcadas normalmente por verbos como dever e poder, e advérbios como certamente, provavelmente.

b) *modalizações deônticas* - expressam uma avaliação do que é dito com base nos valores sociais presentes no texto, apresentando os fatos como

socialmente permitidos, desejáveis ou necessários. Encontram-se relacionadas às coordenadas do mundo social. Os elementos do *conteúdo temático* são encarados sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso. Elas são frequentemente marcadas por verbos ou locuções relacionadas à permissão, proibição e obrigação, por exemplo, é permitido, é proibido, é necessário, é preciso, é obrigatório.

c) *modalizações apreciativas* – estão relacionadas à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto. Essas avaliações são oriundas do mundo subjetivo. São representadas, por exemplo, pelos verbos gostar, apreciar e odiar. Também por advérbios como felizmente, infelizmente, lamentavelmente.

d) *modalizações pragmáticas* – estão relacionadas à explicitação da responsabilidade de algum elemento que compõe o conteúdo temático com respeito às suas ações, intenções, motivos e capacidades de ação. Elas são representadas, por exemplo, por verbos como poder e saber.

Encontramos no dizer dos estagiários através das entrevistas representações acerca do estágio e a formação acadêmica, ensino de Língua Portuguesa, educação básica no Brasil entre outros assuntos organizados nos segmentos de tratamento temático. Por exemplo, os quatro estagiários pontuaram a necessidade de as disciplinas ligadas ao estágio iniciarem no meio do curso, que haja uma maior carga horária e que o curso tenha um maior foco em formar professores, pois alegaram que a grande maioria das disciplinas possui como enfoque principal a pesquisa. Eles acreditam que é preciso haver uma maior integração entre os conteúdos científicos e práticos, como rezam nos documentos.

Sobre o ensino de Língua Portuguesa, eles destacaram que este deve ser pautado a partir da realidade dos alunos através dos gêneros textuais e que focalize a gramática de forma discursiva e forme verdadeiros leitores. Também destacaram o papel do professor em buscar cada vez mais um aprimoramento profissional.

No tocante às modalizações, ao longo das reflexões dos estagiários, encontramos exemplos dos quatro tipos – lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Evidentemente houve uma grande incidência das apreciativas, pois a proposta da entrevista já encaminhava para avaliações, contudo achamos também uma presença das deônticas e pragmáticas. Os estagiários argumentaram fazendo referência aos fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, além de indicarem suas capacidades ou não de ação. Elegemos as representações mais recorrentes nas cinco entrevistas para analisar a dinâmica das modalizações³³.

Uma representação marcante foi a figura do professor, qual seu papel em sala de aula, como deve conduzir a aula, como agir em relação aos conteúdos, aos alunos. No excerto abaixo, os estagiários da primeira dupla refletem sobre como o professor deve agir em momentos de indisciplina. E02 acredita que o profissional deve ser resguardar, revela uma representação que ele precisa saber reconhecer os limites da profissão, embora E02 demonstre uma certa dúvida sobre seu próprio posicionamento. E01 já defende uma figura de professor disposto a orientar e disciplinar caso precise. Esta discussão ocorreu exatamente, porque na penúltima aula da dupla, E01 solicitou a retirada de um aluno da sala, pois estava causando bagunça. Houve um momento de tensão nesta aula, depois de certa resistência, o aluno se retirou.

33Para facilitar a visualização das modalizações, criamos a seguinte legenda: **modalização lógica – negrito**; **modalização deôntica – itálico**; **modalização pragmática – sublinhado** e **modalização apreciativa – negrito e itálico**.

STT – 02: acredito que o professor que este *deve se resguardar* em alguns momentos mas chega uma hora que não dá porque senão daqui a pouco eles estão jogando um porre na sala de aula e você está como um palhaço

STT – 01: não mas eu penso ao contrário se o professor sabe de uma orientação sabe de alguma coisa que essas crianças não tenham assim eles *têm que falar* eu sei que não está dentro da competência estrita de sala de aula mas umas criaturas dessas muitas vezes têm uma família **muito debilitada** vão receber orientação de quem só do professor mesmo é a única alternativa que resta quer queira ou não é a única pessoa que eles escutam alguma coisa porque a maioria os pais **infelizmente** não ligam não estão nem aí

STT – 02: mas eu me pergunto a gente *ter que fazer* o papel do pai deles né será que eles não veem a figura do professor querer ajudar da mesma forma que os pais falta de respeito *indisciplina*" é isso que sempre me deixa na dúvida **não sei** porque a questão de falar e orientar é regulamentada pela LDB que o professor ele tem dois princípios além da disciplina o direito a ensinar o direito cívico o caráter social mas aí é que tá né" é uma faca de dois gumes

E01 apresenta a modalização deôntica *dever* + *infinitivo* (*deve se resguardar*) mostrando como o professor precisa agir. Através do uso da construção *ter* + *que* + *infinitivo*, com valor deôntico, E02 questiona a obrigação social do trabalho do professor defendido por E01. Encontramos a modalização apreciativa **infelizmente** que demonstra a avaliação em relação à situação difícil dos alunos, E01 reforça sua ideia de lamento quando usa os termos – essas crianças, umas criaturas dessas, debilitada. E02 faz uso da modalização lógica - **acredito que** - no início de sua fala e, posteriormente, em outro momento introduz seu discurso com a modalização com valor lógico-**não sei** -, de acordo com Bronckart e Machado (2004, p.150), “*explicita os recursos cognitivos do agente*” sobre o conteúdo temático que se apresenta. Com estas modalizações, ele exprime os fatos não como uma verdade absoluta com comprovação acadêmica, mas pela sua percepção, revela as representações que tem do papel do professor em relação aos seus alunos. O uso da modalização **não sei** pode revelar que esta reflexão ainda pode ser revista e/ou aprofundada.

A segunda dupla também fala sobre as representações sobre o papel do professor, destacam a construção deôntica *ter* + *que* + *infinitivo* (*tem que estar sempre...usar um linguajar mais acessível, usar exemplos; tem que relacionar*). São atribuídas obrigações, responsabilidades ao professor. Desse modo, ganham materialidade as representações que os estagiários têm no que diz respeito ao perfil

do professor. A modalidade também nos faz refletir sobre a importância que os estagiários atribuem ao conteúdo de domínio da obrigação.

STT – 03: eu **acho** que o professor ele *tem que estar sempre [...] usar um linguajar* mais acessível *usar exemplos* que eles entendam até porque quando acontecem eles participam quando ele não estão entendendo não como eles participarem né”

STT – 04: *tem que relacionar* com a vida deles o conteúdo porque está tudo relacionado né” tudo que a gente vê na escola tem:: quando você aquela coisa que parece ser abstrato só para fazer uma prova você mostra que tem relação com sua vida aí eles mesmos aqueles mais calados falam entendeu” é relacionar com o cotidiano

Ainda ligado a esta representação acerca do professor, E04 revela sua representação sobre o que significa uma boa aula. Para ele, é preciso que haja interação, participação e ligação com a realidade dos alunos. Podemos ver no excerto abaixo:

STT – 04: e o momento que teve mais participação foi o momento do conteúdo variação linguística porque foi quando a gente mais se aproximou do cotidiano teve vários exemplos eles contaram as histórias deles então foi a aula que na minha opinião foi a **melhor** teve muitas participações as outras literatura e variação as outras mas foi o momento que mais se aproximou da sala de aula porque nossa teve vários exemplos do cotidiano que eles abordavam que a gente fazia relação com o conteúdo então foi um aula muito **rica** foi a aula que eu mais **gostei**

As modalizações pragmáticas estão relacionadas à avaliação ou ao julgamento de aspectos do conteúdo temático do texto. Essas avaliações são oriundas do mundo subjetivo. São representadas, por exemplo, pelos verbos gostar, apreciar e odiar. No exemplo, seguindo a ideia de que o professor tem que dar uma aula ligada ao cotidiano do aluno, E04 faz uso de adjetivos para qualificar a aula e apresenta o verbo **gostar** reforçando sua avaliação positiva sobre a aula.

A última representação várias vezes retomada nas entrevistas pelos estagiários foi sobre as metodologias envolvidas no ensino da língua. Eles defendem uma aula bem estruturada, dinâmica, com um planejamento bem definido. Contudo, a representação deles é que, devido à inexperiência, eles não foram capazes de sempre alcançá-la. Percebemos que o estagiário se sente, em muitos momentos frustrado, desanimado devido às grandes cobranças que se faz. O estágio torna-se um ambiente de aprendizado, de ressignificações, de reconstruções, porém poderia

ser conduzido de uma forma sem maiores angústias para este futuro professor. No exemplo a seguir, ilustramos este momento de aprendizado.

STT – 04: eu **acredito** que assim para elaborar um plano de aula normal assim sem muitas atividades para prender a atenção dos alunos a gente faria numa boa estamos fazendo aquela aula show digamos assim porque assim o professor *tem que usar* o material sem perceber qual é o conteúdo que está sendo dado e poder aplicar os conhecimentos eu **acredito** que para fazer esse plano de aula por exemplo eu não me sinto preparada, não consigo

STT – 03: e você *deve saber* também a questão de ponderar né" técnicas sem esquecer muito tradicional *ter que ter* humildade que o tradicional também é **importante** tem de apelar para alguma coisa eu **acredito** **importante** também porque eu já ouvi comentários de que o professor era muito dinâmico e todo dia era muita oficina e tal até que os alunos acabavam **infelizmente** cansados que não aguentavam mais de tanta dinâmica isso é uma questão de moderar em tudo né"

Observamos que E04 relaciona a modalização pragmática – poder aplicar - a obrigação deônica - *tem que usar*. Ele também demonstra outra modalização pragmática, mas agora indicando algo que não é ainda capaz – não consigo. Ele ainda não se sente preparada para atender às exigências de uma boa aula, de um bom planejamento. A modalização pragmática não conseguir + infinitivo comprova essa incapacidade de ação. Notamos avaliações apreciativas marcadas, por exemplo, pelo advérbio *infelizmente*. Também a modalização lógica – **acredito**, indicando um julgamento de valor de verdade.

Desta forma, finalizamos este capítulo analítico. Apresentamos o contexto de produção e o conteúdo temático do questionário, do relatório e da entrevista em situação de autorreflexão. Em seguida fizemos a organização temática (conteúdo temático) de cada entrevista, assinalando quais são os elementos considerados pelos estagiários constitutivos do seu agir. Após esta análise, relacionamos estes conteúdos temáticos com os saberes mobilizados pelas duplas ao longo das entrevistas, principalmente, em relação ao seu agir. Por fim, o exame das vozes (marcas de agentividade) e das modalizações nos possibilitou distinguir as avaliações que se ordenam em torno deste conteúdo. Percebemos como os estagiários se posicionam ao refletir sobre seu agir e quais as representações que eles possuem dentro deste escopo. No último capítulo desta tese, iremos fazer as considerações finais. A partir dos objetivos traçados, examinaremos o que fomos

capazes de realizar e quais os possíveis desdobramentos desta pesquisa para a reflexão sobre o estágio e sobre o agir do estagiário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Melhor é o fim de uma coisa do que seu começo” (Eclesistas 7:8)

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como o aluno (re)significa o seu agir durante o Estágio em Ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Sabemos que refletir sobre a formação de professores é sem dúvida uma tarefa desafiadora, levando em consideração sua complexidade e sua abrangência. Nesta tese, nosso foco recaiu sobre um momento específico dentro deste universo, a saber, o estágio supervisionado. Reconhecemos que a formação profissional se estende além dos anos de graduação nas Licenciaturas e continua ao longo da jornada e experiências de cada professor.

Consideramos o estágio um momento decisivo, porque o aluno/futuro professor inicia a troca de posições nas relações educacionais, isto é, deixa de ser aluno e assume, mesmo que sob supervisão, o papel de professor. Muitas pesquisas foram e continuam sendo desenvolvidas, principalmente na perspectiva de proporcionar uma mudança sobre o estatuto do estágio dentro do curso de Licenciatura e o papel da reflexão na formação do aluno-estagiário. Pretendemos dar continuidade com esta linha de investigação com este estudo realizado por nós. Reforçamos ao logo deste trabalho que o estágio é um momento decisivo para os licenciandos, por isso deve proporcionar uma possibilidade de atividades que favoreçam a troca de conhecimento, uma reflexão do trabalho docente e das suas ações com o intuito de entender o processo de ensino e aprendizagem, identificar os resultados, os impedimentos e realidades próprias da sala de aula.

Nesta pesquisa, analisamos os principais documentos institucionais que norteiam o estatuto do estágio nos cursos de Licenciatura, em seguida, examinamos a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para a geração de nossos dados contamos com a participação de 4

estagiários da disciplina Estágio em Ensino de Língua Portuguesa. Nosso referencial teórico que serviu de base para o presente estudo foi o Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que estamos alinhados às concepções de linguagem, ensino e formação docente dentre outras promovidas por esse referencial teórico. Compartilhamos com a ideia de uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise *a linguagem, as condutas ativas* (ou o “agir”) e *o pensamento consciente*”. (BRONCKART, 2006, p.122, grifos do autor).

Para alcançar nosso objetivo principal, estabelecemos quatro perguntas de partida - quais são os elementos constitutivos do agir do estagiário?; quais saberes são mobilizados pelo estagiário ao refletir sobre o seu agir e ao descrevê-lo?; como o estagiário revela as representações sobre o agir e o ensino? e como o estagiário se posiciona ao refletir sobre seu agir em sala de aula? Para cada pergunta, relacionamos um objetivo específico e elegemos categorias analíticas que nos possibilitaram acançá-los.

O primeiro objetivo específico foi identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático, antes, durante e após o contato em sala de aula. Consideramos importante, também, analisar o contexto de produção do questionário, das entrevistas em situação de autorreflexão e dos relatórios – dispositivos que nos forneceram os dados para este objetivo. Após a análise das entrevistas, realizamos uma etiquetagem dos conteúdos presentes nelas. Esta organização temática ficou da seguinte forma:

- a) Primeira entrevista com a primeira dupla: segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente (determinantes internos e externos); segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa (objetivos, organização, desenvolvimento e desdobramentos da aula) segmentos que focalizam o estágio (formação acadêmica, conflitos e impedimentos).
- b) Segunda entrevista com a primeira dupla: segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente (determinantes internos e

externos); segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa (objetivos, organização, desenvolvimento e desdobramentos da aula); segmentos que focalizam o estágio (formação acadêmica, conflitos e impedimentos) e segmentos que focalizam o ofício ou profissão (estatuto e papel, condutas e responsabilidades).

c) Terceira entrevista com a primeira dupla: Segunda entrevista com a primeira dupla: segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente (determinantes internos e externos); segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa (objetivos, organização, desenvolvimento e desdobramentos da aula); segmentos que focalizam o estágio (formação acadêmica, conflitos e impedimentos, reflexões e aprendizados) e segmentos que focalizam o ofício ou profissão (estatuto e papel, condutas e responsabilidades).

d) primeira entrevista com a segunda dupla: segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente (determinantes internos e externos); segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa (objetivos, organização, desenvolvimento e desdobramentos da aula); segmentos que focalizam o estágio (formação acadêmica, conflitos e impedimentos) e segmentos que focalizam o ofício ou profissão (estatuto e papel, condutas e responsabilidades).

e) segunda entrevista com a segunda dupla: Segunda entrevista com a primeira dupla: segmentos que focalizam aspectos do agir-referente do trabalho docente (determinantes internos e externos); segmentos que focalizam a aula de Língua Portuguesa (objetivos, organização, desenvolvimento e desdobramentos da aula); segmentos que focalizam o estágio (formação acadêmica, conflitos e impedimentos, reflexões e aprendizados) e segmentos que focalizam o ofício ou profissão (estatuto e papel, condutas e responsabilidades).

Após esta análise temática, chegamos às seguintes conclusões em relação a esta primeira questão. Evidentemente o agir do estagiário está pautado no agir

professoral. Ele busca realizar as ações próprias da prática docente. Como destacado por Bronckart e Machado (2009), o objetivo do professor é criar um meio próprio à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades do aluno. O objeto da ação do professor é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento ou, em outras palavras, a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados.

Os estagiários demonstraram este foco nas aulas ministradas. No entanto, o agir do estagiário apresenta elementos pertinentes a essa experiência única na formação inicial. Antes da regência das aulas, percebemos que o agir do aluno/estagiário está mais voltado para o planejamento das aulas. Ele busca orientar suas ações por meio das instruções oriundas dos dois espaços em que está inserido (Universidade e Escola) através dos professores - da disciplina de Estágio e da turma. Desta forma, dois elementos principais constituem o agir: orientações de outros profissionais e planejamento das aulas. Durante as aulas, um terceiro elemento é a construção de sua relação com os alunos. O estagiário oscila em assumir ou não o papel de professor. Ora busca se assumir como professor ora apresenta-se como aprendiz. Um quarto aspecto é a constante auto-avaliação de seu agir, demonstrando muitas vezes momentos de apreensão e angústias, mas também de satisfação e vitória.

Neste ponto, destacamos a primeira contribuição desta pesquisa para a reflexão sobre a formação docente em nossas universidades e o espaço destinado ao estágio que consiste em uma visão sobre o agir do estagiário contrastando-o com o agir professoral. Seguindo o conceito de Cicurel (2011), o agir professoral é um conjunto de ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que coloca em evidência um professor para transmitir e comunicar *saberes* ou um *poder fazer* a um público específico em dado contexto e tem base na interação professor e aluno, mediado pela linguagem. E o agir do estagiário? Será que podemos chamar de agir professoral? Defendemos que ele se aproxima deste agir, mas apresenta elementos particulares, assim precisa ser diferenciado e apresentado desta forma. O agir do

estagiário, partindo de Cicurel (2011), para nós, seria um conjunto de ações verbais e não verbais, muitas vezes não planejadas e/ou preconcebidas, que coloca em evidência um aluno/estagiário que age em uma situação de ensino e aprendizagem, mediada pela linguagem, a um certo público-alvo em um contexto específico e que se encontra ele mesmo em um outro ambiente de ensino e aprendizagem (univerdidade) (re)significando os seus saberes, representações e posicionamentos à medida que atua em sala de aula. Um fator determinante para a distinção entre o agir do professor e o agir do estagiário é o papel de autonomia que o primeiro possui em relação ao segundo. Este assunto precisa ser discutido e ampliado em futuras pesquisas. Defendemos que quanto mais informações tivermos sobre este agir, maiores e melhores ações guiarão a formação inicial. Almejamos que nossa pesquisa possa ajudar neste sentido.

O segundo objetivo específico foi refletir sobre os saberes mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e após o contato em sala de aula. Seguimos, principalmente, os conceitos acerca dos saberes de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009) e Vanhulhe (2009). Em nossa análise das entrevistas, percebemos uma maior preocupação por parte dos estagiários com os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*. O primeiro tipo de saber envolve os saberes usados como objeto de trabalho do professor para ensinar. Estes saberes envolvem os conhecimentos acerca do plano de estudo, do material didático, sobre o objeto de ensino, em nosso caso, a Língua Portuguesa mas também compreendem os conteúdos sobre leitura e produção textual, por exemplo. O segundo tipo de saber constitui o instrumento de trabalho do professor e inclui métodos, abordagens, dispositivos, delimitações de saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão. Os saberes para o ensino estão relacionados à metodologia de trabalho do professor.

Seguindo os estudos de Leurquin, Gondim e Silva (no prelo), chegamos à seguinte conclusão: sobre os *saberes a ensinar*, identificamos uma mobilização de conhecimentos acerca do estudo da Língua Portuguesa voltado para os conteúdos programáticos eleitos, do gênero textual (estrutura composicional), de leitura (interpretação de texto) além de conhecimentos sobre os alunos; sobre os *saberes*

para ensinar, percebemos a utilização de conhecimentos acerca do ensino da gramática, de leitura e produção de textos no tocante à metodologia. Estes saberes foram, direta ou indiretamente, citados ao longo das entrevistas e foram relacionados ao saberes institucionais e profissionais, sobretudo na questão dos saberes provenientes de experiências ao longo da vida estudantil e acadêmica, bem como de novas situações ressignificadas no decorrer do estágio.

Neste ponto achamos pertinente fomentar questões para futuras pesquisas: de quais saberes necessitamos para a formação docente? A Universidade está conseguindo dar o suporte necessário neste assunto? Levantamos estas perguntas, pois, através de nossa pesquisa, constatamos que os estagiários, apesar de estar no fim do curso, sentem-se inaptos muitas vezes para a prática docente. Eles aprenderam saberes teóricos-científicos e práticos, conforme regulam os documentos sobre a estrutura curricular das Licenciaturas, todavia há uma grande confusão em como relacioná-los à realidade da educação básica em todos os seus níveis (Fundamental, Médio e/ou Jovens e Adultos). Seguimos a perspectiva já sinalizada por Leurquin (2013) em que somente estes saberes não dão conta de toda a complexidade da sala de aula.

Nosso terceiro objetivo específico foi interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das marcas de agentividade e das vozes. Em nossa análise, verificamos uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa. Os estagiários, ao refletirem sobre seu agir, demonstraram uma forte implicação, como o estágio foi conduzido pela dupla, houve uma alternância entre **eu, nós e a gente**. Os estagiários não se esquivaram de se posicionar como indivíduo, embora muitas justificativas pelas ações foram compartilhadas pelo seu par. Eles se posicionaram como protagonistas de suas ações, não percebemos apagamento de seu papel. Outras vozes presentes foram de personagem em relação, principalmente aos alunos; e, em relação às vozes sociais, fez-se presente o papel do professor regente, da escola, da universidade, do Enem. Em muitas ocasiões, ele usaram as vozes sociais para validarem suas ações ou não ações.

Seguindo a análise dos mecanismos enunciativos presentes nas entrevistas, nosso quarto objetivo específico foi analisar as representações dos estagiários referentes ao agir professoral e o ensino de língua em situação de sala de aula por meio das modalizações. Encontramos, no dizer dos estagiários, representações acerca do estágio e a formação acadêmica, ensino de Língua Portuguesa, educação básica no Brasil entre outros assuntos organizados nos segmentos de tratamento temático. Todos os estagiários destacaram a necessidade de as disciplinas ligadas ao estágio iniciarem no meio do curso, que haja uma maior carga horária e que o curso tenha um maior foco em formar professores, pois alegaram que a grande maioria das disciplinas possui como enfoque principal a pesquisa. Eles acreditam que é preciso haver uma maior integração entre os conteúdos científicos e práticos. Acerca do ensino de Língua Portuguesa, eles o representaram como um ensino pautado a partir da realidade dos alunos através dos gêneros textuais e que focalize a gramática de forma discursiva e forme leitores críticos.

Em nossa análise através das modalizações, destacamos as representações sobre: a figura do professor, qual seu papel em sala de aula, como deve conduzir a aula, como agir em relação aos conteúdos e os alunos; o que significa uma boa aula; quais as metodologias envolvidas no ensino da língua; a figura de si mesmo como estagiário. No tocante às modalizações, ao longo das reflexões dos estagiários, encontramos exemplos dos quatro tipos – lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Evidentemente houve uma grande incidência das apreciativas, pois a proposta da entrevista já encaminhava para avaliações e julgamentos de natureza subjetiva, conforme enfatiza Bronckart (1999) as diferenças de frequência das modalizações e os tipos parecem estar vinculadas ao gênero a que pertence o texto. Em certos gêneros, como o nosso em pauta, os elementos do conteúdo temático são objeto de debate, discussão. Achamos também uma presença das deônticas e pragmáticas. Os estagiários argumentaram fazendo referência aos fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários, além de indicarem suas capacidades ou não de ação.

Em consonância com os estudos de Reichmann (2009), Perez (2013), Freitas e Medrado (2013) dentre outros, defendemos a formação de um profissional crítico e

reflexivo. Inspirados na Clínica da atividade, realizamos entrevistas em situação de autorreflexão em que apresentamos trechos gravados das aulas ministradas pelos estagiários. Os professores formadores, principalmente, os que lecionam disciplinas ligadas ao estágio, podem fazer uso deste ou outro dispositivo para possibilitar a construção da reflexão sobre a prática docente ocasionando em ressignificações por parte do estagiário. Esta reflexividade pode ser extremamente pertinente para uma formação mais segura e sólida para uma atuação profissional mais consciente e independente. Acreditamos que essa experiência possibilita uma tomada de consciência do seu trabalho, durante a sua formação inicial, mesmo que ela não implique em uma mudança de postura.

Seguindo este viés acerca da formação inicial, um ponto de que precisamos reforçar é a complexidade dos papéis exercidos pelo estagiário durante as disciplinas de Estágio de Regência ou Supervisionado. Conforme destacado por Leurquin e Peixoto (2017), o estagiário encontra-se em um espaço duplo de realização do estágio, a saber, universidade e escola, assim este jogo de papéis e ambientes deve ser mais discutido pelos sujeitos envolvidos. Acreditamos que a parceria universidade e escola precisa ser o mais possível interligada para auxiliar o aluno/estagiário, pois, como reforça Machado e Bronckart (2009), o trabalho docente não se encontra isolado, muito pelo contrário, ele está inserido em uma rede de relações sociais que se associam a um determinado contexto sócio-histórico de um sistema educacional específico.

Direcionando para o fim desta seção e reconhecendo que as questões pontuadas aqui não se encerram neste espaço, debatemos sobre a grande necessidade de haver maiores espaços na matriz curricular dos cursos de Letras, em nosso caso, da UFC, para a articulação entre teoria e prática, uma maior ligação entre as disciplinas de estágio e os demais componentes do curso com a intenção de se compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva.

Conforme apresentado e discutido no capítulo sobre estágio desta tese, os documentos institucionais já defendem este posicionamento dos órgãos responsáveis para que ocorra uma “articulação entre a teoria e a prática no processo

de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL, 2015). O projeto pedagógico de curso precisa ter uma estrutura curricular, levando em consideração essa articulação tanto as áreas específicas e interdisciplinares como também os fundamentos e metodologias do âmbito educacional. Algo tão defendido pelos estagiários de nossa investigação, o aluno precisa, ao longo de sua formação, entrar em contato com as diversas realidades educacionais e com as áreas de sua atuação profissional. Dentro desta proposta, o estágio será um espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Para que o Estágio se torne um dos eixos nucleares, é preciso que haja um tempo maior dentro da estrutura curricular dos cursos. No curso de Letras da UFC, as disciplinas voltadas para a prática de ensino estão organizadas para o fim do curso. A carga horária didática destinada ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no PPC do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) da UFC é de 416 horas. Defendemos que a formação inicial deve possibilitar um professor consciente de tudo que envolve sua prática. Portanto é preciso que ocorra, durante essa formação, momentos de observação, reflexão e reorganização das ações da prática docente ao longo do curso. Essa tríade – observação, reflexão e reorganização – demanda tempo e precisa ser explorada em todas as disciplinas.

Sabemos que, desde 2015, em consonância à Resolução nº 2 do CNE/CP, de 01 de julho deste ano, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, os cursos estão passando por reformulações em sua Estrutura Curricular principalmente no tocante à carga horária. De acordo com a Resolução nº1 do CNE/CP, de 09 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução nº2 do CNE/CP de 2015, os cursos devem se adaptar no prazo de 3 anos a esta resolução, a contar da data de sua publicação. Houve mudanças recentes no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular. Desta maneira, nossa pesquisa vislumbra futuras investigações, dando continuidade às questões discutidas nela e

propondo novos olhares com base nas reorganizações curriculares que estão em curso.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- ABREU – TARDELLI, L.S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD.** 2006. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.35-54.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina:** o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, P. F. R. **Cenas do estágio curricular supervisionado:** descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BARACHO, R. M. **A manifestação da modalidade epistêmica no discurso do professor de Ensino Fundamental I e Médio.** 2004. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas:** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvareza, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI – RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTELHO, J.L. A influência da organização textual na construção de sentidos em relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação. In: LEURQUIN, E. V. L. F. I et ali (org). **Linguagens, discurso e formação de professores.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- BRAGGIO, Silvia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.131, 24 de novembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 744/97. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96-Prática de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 03 dez. 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>. Acesso em:23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 9 de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002. p. 31. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002a. p. 31. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. p. 9. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28, de 18 de janeiro de 2002. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002c, Seção 1, p.31. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril 2002d. Seção 1, p. 34. de 2002,Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 23 maio 2018.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____; PRÉVOST, C. Crenças. In: **Dicionário de psicologia**. [Trad. Odilon Soares Leme]. São Paulo: Ática, 2001.

_____. La transposition didactique dans les interventions formatives In: FAUNDEZ.A; MUGRABI. E. **Ruptures et continuités en éducation**: aspects théoriques et pratiques. Presses universitaires, 2004. p. 79-109.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-165.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATÉNCIO; M. L. M.(Org). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

_____. **Desarollo del lenguaje y didáctica de lás lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L; LOPES. M.A.P.T; CRISTOVÃO. V.L.L (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.85-107.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2007, 223f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative.** 2007, Thèse de doctorat. Université de Genève, 2007.

_____. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____; BRONCKART, J. P. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. **Raido**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 131-149, jan/jun. 2012.

_____. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **D.E.L.T.A** São Paulo, 32.1, p. 189-213, 2016.

BULEA-BRONCKART, E; LEURQUIN, E.V.L.F; CARNEIRO. F.D.V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L; LOPES. M.A.P.T; CRISTOVÃO. V.L.L (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.p.109-132.

CEARÁ, Universidade Federal do Ceará. Resolução nº /CEPE, de 14 de julho de 2006. Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos dos Cursos de Graduação da UFC. Disponível em:<http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2006-2007/resolucao21_cepe_2006.pdf>. Acesso em:05 fev.2018.

CEARÁ, Universidade Federal do Ceará. Resolução nº 32/CEPE, de 30 de outubro de 2009. Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os estudantes dos Cursos Regulares da UFC. Disponível em:<http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2009/resolucao32_cepe_2009.pdf>. Acesso em:05 fev.2018.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens:** volume 1. 7. Ed. Reformulada. São Paulo, Saraiva, 2010.

CEREJA, W. R. **Superdicas para ler e interpretar textos do Enem.** São Paulo, Saraiva, 2012.

CICUREL, F. **Lecture interatives en langue étrangère.** Paris, Hachette, 1991.

_____. **Les interactions dans l'enseignement des langues:** professoral et pratiques de classe, Paris: Didider, 2011.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, S. M. A. O trabalho de professores de língua inglesa representado em diários reflexivos. In: REICHMANN, C. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989

EVANGELISTA, M. M. V. **Gêneros textuais e ensino de língua materna:** do dizer teórico às propostas de atividades de linguagem. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

FIGUEIRÊDO, L.L.E. R. **Representações do papel docente em projetos político-pedagógicos de cursos de letras:** análise da arquitetura textual e de papéis semânticos do agir. 2013. 301f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa:** Coleção Pesquisa Qualitativa, Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREITAS, A. C. de M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: REICHMANN, C. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas:** ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GARCIA; A. A; CHAVES, M; STEIN, V. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez/2018, p. 142-160.

GUIMARÃES, D. R; PEREIRA, R. C. M. A atividade docente à luz de categorias da semântica do agir em relatórios de estágio. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez/2018, p. 84-102.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência.** 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. Savoir en (trans)formation. Au Coeur professeurs de l'enseignement et de la formation In: HOFSTETTER, R;

- SCHNEUWLY, B. **Savoirsen (trans) formation**: au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De BoeckUniversité, 2009, p. 6-22.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KOBOLT, M. E. de P.; MIRA, A. P. V. J. de. Ser/ estar professor: desafios da prática docente da licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez/2018, p. 230-243.
- LEURQUIN, E. V. L. F. **O contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, 2001.
- _____. O relatório de observação de aulas como viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.G; THEOBALD, P. (Org.). **Ensino de línguas: questões práticas e teóricas**. Fortaleza: Ed. UFC, 2008. p. 57-79.
- _____. Cenas de letramento revisitadas pelo professor em situação de formação. In: GUIMARÃES, A.M.M; CORRÊA, M.C. (orgs) **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL/UFSM, 2012.
- _____. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? **ANPOLL**. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**. Recife, v. 1. n. 14, p. 167-186, dez. 2014
- _____.; GURGEL, M. C. Representações e capacidades de ação no estágio: que implicações para as atividades de formação inicial de professores de língua materna?. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 38-56.
- _____.; PEIXOTO, K.M.M. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º sem. 2017.
- _____.; GONDIM, A.A.L; SILVA, M.C. O espaço da gramática em sala de aula de língua materna. In: OSORIO, P; LEURQUIN, E.V.L.F; COELHO, M.C. (orgs). **Lugar da Gramática na Aula de Português**. No prelo.
- _____.; OSÓRIO, P. Os saberes mobilizados em sala de aula de português língua estrangeira: o espaço da metodologia e seus desdobramentos em aula de leitura e produção de textos. No prelo.
- LOUSADA, E.G **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. M; MACHADO, A.R; COUTINHO, A. (orgs) **O Interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.77-97.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs) **Linguagem e Educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.43-70.

_____. et alii. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R e cols. **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

_____; BRONCKART, J-P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MONTE FILHA, M. V. **O agir do professor no ensino de gêneros textuais em sala de língua materna.** 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro:DP& A, 2006.

MUNIZ, M. I. A.; NEPOMUCENO, A. R. **Autoconfrontação simples:** condições de produção e autoconhecimento. **Alfa**, São Paulo, 54 (1), p. 81-111, 2010.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-30.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar:** representação social de professores que atuam no ensino fundamental da Cidade de Cáceres/MT. 2002. 170f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, jul./dez., p. 289-305, 2009.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente:** análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. 217f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEIXOTO, K. M. M. **Atividades de linguagem de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência.** 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 109-125

PEREIRA, R.C.B; PEREIRA, R.O. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, M.A. **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições** (org.). Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012, p.21-33.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se).** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REICHMANN, C. L. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se).** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, A. F. A. **A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa.** 2014. 245 f. Tese. (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SCHNEUWLY. B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. (org) **Letramento do professor em formação inicial:** interdisciplinaridade no estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SILVA, E. D; FERRAGINI, N. L. de O; TOGNATO, M. I. R. Estágio Supervisionado e saberes docentes: o diário reflexivo na formação inicial. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez/2018, p. 204-229.

SOUSA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SOUZA, K. A. M. de. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso.** 2014. 159 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade

Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; BORGES, C. L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et sés retraductions dans des formes sociales nationales. In: HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. **Savoirsen (trans)formation:** au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck Université, 2009, p. 109-136.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VANHULLE, S. **Des savoirs em jeu au savoir em jê:** chemin e ments réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang, 2009a.

VANHULLE, S. Dire les savoires professionnels: savoirs de référence et logique d'action. In: HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. **Savoirsen (trans) formation:** au Coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation. Bruxelles, De BoeckUniversité, 2009b. p. 245-254.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOSTKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR PELO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS”** de responsabilidade de Maria Vieira Monte Filha, aluna de doutorado da Universidade Federal do Ceará. O objetivo desta pesquisa é investigar como o estagiário ressignifica seu agir durante o Estágio de Regência.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravação audiovisual das entrevistas, aplicação de questionário. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. A pesquisa não apresenta risco conhecidos, salientamos que não há riscos à integridade física dos participantes, mas, reconhecemos, no mínimo que pode provocar um desconforto pelo tempo exigido em participar das sessões de entrevistas.

Não haverá despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo nem pagamento por sua participação voluntária. Nossas entrevistas serão realizadas na sala denominada Laboratório 01 de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Esta sala é utilizada pelo grupo de pesquisa GEPLA sob orientação da professora Eulália Leurquin, orientadora da presente pesquisa. As entrevistas serão pautadas nas seguintes questões: como você avalia seu desempenho no estágio, quais são os desafios enfrentados durante a regência, quais são as conquistas para o seu crescimento profissional como futuro professor, como ocorre o planejamento e a execução das aulas?

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Pretendemos realizar quatro entrevistas com você durante o período em que realiza o estágio de regência. Os dias e os horários serão estabelecidos de acordo com sua melhor conveniência. A duração da entrevista será em média de 30 minutos. Na primeira seção

entregaremos um questionário para você responder. As perguntas serão estas: Em qual semestre você se encontra?; você já fez outro curso universitário? Qual?; pretende dar continuidade aos estudos na área?; já teve a oportunidade de ministrar aulas em escolas ou cursos? Em que semestre?; tem vontade de fazer outro curso? Qual?; você trabalha em outra área? Qual?; caso já ensine, que dificuldade encontra ao ministrar as suas aulas? O que foi mais difícil no início?; Informe três disciplinas com as quais você mais se identificou durante o curso de Letras. Justifique sua escolha. Quais são as suas expectativas para a disciplina de Estágio em Regência?; Como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor?

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para sua a formação enquanto futuro professor de Português permitindo a reflexão sobre a (re)construção dos saberes que são mobilizados para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, ao participar dela, você se beneficiará em ter um maior conhecimento da prática docente, pois refletirá e compreenderá a complexidade envolvida na profissão e terá a oportunidade de criar estratégias a fim de aprimorar seu exercício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (085) 98788 6367 ou pelo e-mail mariavmf@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da apresentação e leitura final da tese, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará - CEP/UFC.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua

Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG:_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Fortaleza, ___ de _____ de _____

APÊNDICE B- TERMO DE COMPROMISSO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

A pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado **“A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR PELO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS”** compromete-se a preservar a privacidade dos dados, questionário e gravações audiovisuais de entrevistas, concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Compromete-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Saliento, outrossim, estar ciente dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 05 de janeiro de 2015

Maria Vieira Monte Filha
PESQUISADORA

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado **“A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR PELO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS”** que tem como pesquisadora principal, Maria Vieira Monte Filha e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 05 de janeiro de 2015

Maria Vieira Monte Filha
PESQUISADORA

Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
ORIENTADORA

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que o Programa de Pós-Graduação de Linguística dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **"A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR PELO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS"** a ser realizada pela pesquisadora Maria Vieira Monte Filha sob orientação da professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Fortaleza, 04 de abril de 2015

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística

APÊNDICE E – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIAÇÃO DE PROJETO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIAÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –
CEP/UFC/PROPESQ**

**Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ**

Em: 06 de abril de 2015

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado **“A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO AGIR PELO ESTAGIÁRIO DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE LETRAS”** Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

Maria Vieira Monte Filha
PESQUISADORA

Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
ORIENTADORA

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTAGIÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Este questionário é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Contamos com sua participação ao responder às questões solicitadas. Antecipadamente esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Nome:

Idade:

- Em qual semestre você se encontra?
- Você já fez outro curso universitário? Qual?
- Tem vontade de fazer outro curso? Qual?
- Pretende dar continuidade aos estudos na área?
- Já teve a oportunidade de ministrar aulas em escolas ou cursos? Em que semestre teve essa experiência?
- Você trabalha em outra área? Qual?
- Caso já ensine, que dificuldade encontra ao ministrar as suas aulas? O que foi mais difícil no início?
- Informe três disciplinas com as quais você mais se identificou durante o curso de Letras. Justifique sua escolha.
- Quais são as suas expectativas para a disciplina de Estágio em Regência?
- Como a disciplina de Estágio em Regência pode contribuir para a formação do professor?

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A DUPLA 01

Doc.: como é que vocês estão avaliando até agora:: esse momento que é assim quando a gente vai para um estágio a gente tem uma noção como é que você avaliam até agora esse processo::" no estágio:::

Inf 1.: eu vejo assim:: é totalmente insuficiente porque se dependesse só desse estágio porque é a única disciplina obrigatória da linguística pra você aprender a ensinar a lidar com sala de aula:: sem chance eu me senti um pouco mais segura:: por não está sozinha:: porque a minha colega quer queira quer não:: ela tem até uma boa experiência advinda não da sala de aula mas sim do projeto de extensão que ela participa mas se não fosse isso eu tava mais:: vou usar uma gíria eu tava mais perdida que cego em tiroteio::

Inf 2.: então assim:: como eu avalio:: " são vários pontos de vista:: assim a sala de aula nos dá (frio::) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso:: deveria ser algo mais:: deveria ser:: algo mais cedo:: acho que no final do curso fica tarde demais:: e:: aquela questão de você:: a:: agora eu vi muita coisa na faculdade estudei:: muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala:: porque cada sala tem uma configuração diferente:: cada escola tem uma maneira de funcionar:: tá certo que por mais que o problema do sistema educacional brasileiro seja:: o mesmo mas assim são pessoas diferentes cada um tem sua realidade e sua vivência e mesmo eu com experiência como bolsista de extensão eu me sinto muito insegura:: certo" mas hoje em dia a minha insegurança é diferente:: porque:: é uma questão mais de prática antes eu tinha aquela imagem torta de pensar que ia ser a redentora da sala de aula hoje me dia com o projeto eu já penso o quê:: eu não vou ser a redentora da sala de aula:: eu estou lá para desempenhar da melhor forma:: da forma mais consciente mais engajada possível:: o meu papel mais nem toda os alunos e alunas que eu vou:: que:: vão querer alguma coisa na vida:: como é o que acontece na escola que estamos fazendo o estágio e:: essa maturidade:: e outras maturidades:: outros pensamentos e reflexões eu consegui através da bolsa:: e não do estágio:: eu acho que estágio deveria ser algo mais cedo:: porque eu acho que tarde demais eu acho que nem:: funciona tanto a gente sai atropelando demais em tudo que a gente viu e:: tem que dá conta e colocar em prática acho:: que não funciona não::

Inf 1.: não só isso não só pelo final:: mas sim pela quantidade uma disciplina para você aprender a sua atividade profissional inteira:: porque o quê que acontece noventa e nove por cento do curso de letras:: é teórico um por cento:: (+) um por cento porque dentro de uma disciplina de seis créditos que era para ser no mínimo um:: (programa de estágio) você tem sessenta por cento ou setenta por cento da disciplina ainda teórica:: e a prática" carga horária vinte trinta horas:: em outras áreas que não fazem parte da licenciatura os estágios são ao longo da faculdade três quatro semestre

Inf 2.: eu tenho:: a mesma convenção de que:: ser professor é um processo contínuo:: não vai parar dizer assim:: pronto eu já aprendi eu já sei tudo e:: pronto eu já sou a professora cem por cento não vai ser não vai ser:: eu tenho essa maturidade mas só que para enfrentar a sala de aula como a faculdade disponibiliza o estágio a prática a sala de aula é ineficiente

Doc.: é:: esse é o primeiro momento né" essas angústias porque a gente está em processo de formação né " e aí:: eu queria saber:: se a partir de agora então a gente vai ver:: eu selecionei alguns trechos:: (graváveis) que eu peguei principalmente as duas aulas que vocês estão juntas dia quatro e a de ontem:: certo e aí a gente tem esse momento:: e mais dois na próxima semana para que:: porque nosso objetivo também é que essas discussões que a gente está fazendo aqui seja também uma maneira de melhorar essa lacuna que a gente percebe no estágio certo" e aí a primeira parte que eu selecionei pra gente ver foi:: (+) o começo da aula queria que vocês vissem assim:: e a medida que vocês fossem vendo que vocês relacionassem o que vocês planejaram para essa aula e se vocês acham que conseguiram ou não e por que não conseguiu " tá certo" vai ser aquela aula que vocês trabalharam sobre semântica a gente não vai ver tudo:: vou separar só uma parte para gente ver certo" e aí assim:: a minha pergunta é:: o que vocês planejaram para essa aula quais eram os objetivos:: quem foi que estabeleceu esses objetivos vocês estão se baseando em quê e por quê né "

[...]

[Exposição do vídeo]

Doc.: (+) pronto meninas essa foi a terceira aula:: pronto:: eu vou continuar um pouquinho depois mas:: vamos para algumas informações até aí:: vocês falaram sobre livro didático e:: assim:: como é que vocês julgariam esse momento:: como eu perguntei né" o quê vocês tinham planejado para essa aula:: de semântica quais eram seus objetivos e vocês acham que conseguiram alcançá-los sim não" o quê"

Inf 2.: eu não consigo:: eu não consigo ver que a gente alcançou o objetivo::" não consigo por a gente não ter planejado ou algo do tipo e também não quero me valer disso que a culpa é do aluno:: mas assim é como a V. falou nós entramos de paraquedas na escola então de:: repente tem uma professora num dia tem uma professora e:: de repente têm duas estagiárias que:: ou:: chega na sala de aula a gente não conhece a configuração da sala anteriormente aí:: a gente idealiza todo aquele mundo:: perfeito de que vai dar certo e não vai dar né" porque você ver que a questão é:: essa turma:: né" todos os professores vieram perguntar para gente a:: vocês são estagiários" somos qual é a turma 1^a d vixEE né" aí a gente não:: vou acreditar nisso não vou ver para crer:: né" e realmente se concretizou:: talvez o conhecimento prévio da turma fosse até:: (+) seria algo que poderia ajudar né" então a gente vai com o espírito mais preparado:: é questão de:: da graduação o período da graduação até você começar a dar aula:: a gente pensa que é uma maravilha e não é:: igual na graduação nós não estamos preparados

Doc.: é:: e assim:: quando vocês foram preparar o material didático para essas aulas nessas sequências de áudios o que vocês utilizaram como ferramenta por que nessa primeira aula V. trabalhou com”

Inf 1.: com semântica::”

Doc.: não:: assim com texto hipertexto:: discurso aí a:: V. na aula dela trabalhou a intertextualidade pegou até aquela música (+) para fazer a tradução lá:: e aí nessa terceira aula você trabalharam o conceito:: de:: semântica então quem foi que selecionou esses conteúdos:: de onde vocês tiraram”

Inf 2.: deixa eu dizer quem selecionou:: a editora:: né”

Inf 1.: a sequência foi a do livro didático que a gente pegou as primeiras aulas a gente tinha mais condições de se basear em elementos externos nessa em específico não tinha como::” porque tinha que explicar esses conceitosinhos porque sem esses conceitosinhos não se sabe nem o que é semântica:: e:: assim:: eu penso a sinônima e antônima mas aí a questão do campo semântico de hipônima e coisa:: eu acho que não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles

Inf 2.: porque nós sabemos pelo menos eu que levei um choque muito grande quando eu entrei na universidade quando eu comecei a estudar linguística na minha primeira aula na universidade numa segunda-feira duas horas da tarde linguística introdução à linguística:: Saussure e o signo linguístico aí eu olhei para minha amiga do lado e perguntei eu vou aprender sobre horóscopo aqui::” entendeu” então assim a mesma coisa que aconteceu comigo quando eu entrei aqui até o meu ensino médio esses termos era totalmente desconhecido linguística semântica signo é:: parônima

Inf1.:

hiperônimo:

Inf 2.: hipônimo polissemia:: né todos esses termos confundem a gente ainda mais que não têm esse:: primeiro que o aluno ele não tem:: uma prática de leitura dentro de casa isso é imposto na escola o livro didático ele traz um material que ele não atende a realidade de cada turma então eu acho que seria melhor o professor selecionar cada atividade de acordo com que ele vai encontrar na sala de aula:: talvez a minha ideia e trazer as músicas foi justamente por isso porque eu entendo:: que são tempos difíceis que acho que se trazer para realidade deles vai ser algo melhor mas só que nós quando fomos falar com a professora:: a professora frisou trabalho ou livro:: entao ela pediu e frisou bem né” o livro então o livro ele não pode ser desprezado de forma alguma né” como forma que ele fosse o orientador da sala de aula

Doc.: e aí vocês acabam avaliando que:: o livro ele é uma força maior::”

Inf 1.: com certeza” isso e se não ganhar os alunos já não tem costume de trazer o livro e se não ganhasse aí é que não traziam

Doc.: é:: outra pergunta interessante é:: com relação assim mas será que não alcançaram os objetivos::

Inf 2.: não alguns sim:

Doc.: e quais eram os objetivos dessas aulas quando terminaram essa aula:: vocês queriam que eles soubessem o quê"

Inf 2.: primeiro o sentido do que é significado que é o diferente do que é mostrado no dicionário né" que um palavra pode que ela pode ter vários sentidos dentro do texto dependendo de quem vai escrever então eu acho assim que:: ficou mais no sentido mecânico no sentido do dicionário do que isso:: do que a própria linguística quer propor é::

Inf 1.: e:: outra coisa eu penso que pelo sentido de apreensão deles eles no máximo aprenderam a questão da polissemia sinônimo e antônimo o resto::

Inf 2.: não:: aprendeu tudo né" é tanto que na dinâmica que a gente fez (+) e eu pensei que era uma dinâmica eu elaborei na disciplina anterior que aprendi na aprendizagem cooperativa então a gente produziu esse material com ponto alvo no ensino fundamental então a dificuldade no ensino médio ia ser bem menor porque essa dinâmica foi o (mico dos antônimos) então a semântica é a parte que a gente pode falar relativamente fácil de compreender né" o que é sinônimo o que é antônimo eu acho que até atende:: está mais presente na realidade deles mais do que essa questão de uma palavra ter mais a polissemia que é uma coisa que já vai mais pra literatura e eles nem gostam então essa dinâmica ela consistia em quê " é uma jogo de cartas com antônimos e sinônimos então a gente explicou o conceito de cada um deles eles sabem disso na prática mas talvez no dia a dia eles não tenham nem noção de que sabem e quando foi aplicado a brincadeira a dinâmica para eles para ser uma coisa mais divertida ri e tal não ficar só aquela coisa a gente falando um forma de aprender nenhuma das equipes nenhuma das que:: estavam brincando conseguira entender o jogo (+)

Doc.: e:: assim o tempo demandado da dinâmica acabou que:: como eles não entenderam gastara tempo a mais aí:: a gente vai falar mais sobre isso::

Inf 2.: isso me recorda no final da dinâmica eu falei tá vendo como não é tão fácil assim:: para ver se eles refletiam e começavam a se conscientizar de ter uma atenção maior

Inf 1.: é:: como não estava havendo o entendimento eu acabei indo para um dos grupos e improvisando tentando outro jogo talvez eles até se confundiam com:: sinônimos e antônimos com outras coisas:: e acabavam tia:: isso mas eles pelo menos foram participando eles foram ou seja pelo menos participar eles participaram

Doc: e essa pergunta V. que eu ia lhe perguntar eu ia exatamente questionar a vocês a (diversidade a heterogenia) da sala de aula é você percebeu quem estava participando desse momento quando você fez a pergunta do campo semântico"

Inf 1.: a:: umas três pessoas aquela menina ali e mais umas três meninas

Inf 2.: que senta na frente

Doc.: pronto elas estavam prestando atenção mas quem deu o conhecimento”

Inf 1.: o danadinho lá de trás porque no caso da aula eu já fui já assistir já peguei umas turmas que:: a minha turma era terror do colégio né” então a estratégia que o professor utilizava era fazendo perguntas pros alunos no meio da história e aí esses mais conversadores é que abriam a boca e falavam

Doc.: pronto então a gente ver assim a importância da interação né”

Inf 1.: eles:: estavam prestando atenção mais eles estavam prestando atenção talvez mais:: no intuito de querer ser o sabido da sala mas eles pelo menos estavam prestando atenção era o único grupo que participavam::

Doc.: aí a gente vai passar só mais um pouquinho para gente ver essa parte dos objetivos né”

[Exposição do vídeo]

Doc.: pronto:: como é que vocês avaliam esse momento já estavam se avaliando antes de eu perguntar né” como é que você se avalia nesse momento V.”

Inf 1.: eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras mas só que quando foi na hora de falar sobre o hipônimo e o hiperônimo eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali como saída de advogado porque quando você não sabe você enrola mas só que a enrolação mesmo assim não:: foi::

Doc.: e o que você acha dessa dica seria algo mais assim com a experiência que a V. ia dizer nunca fique”

Inf 2.: é:: nunca fique de costas porque quando você fica de costas aí eles já é como se você estivesse ignorando eu penso dessa forma eu no gosto quando o professor fica e costas para mim de jeito nenhum eu procuro sempre ficar no máximo de lado:: é tanto que assim eu procuro quando eu vou escrever quando eu for explicar quando eu for explicar assim fazer alguma coisa escrita eu já faço antes de começar a falar porque no momento quando eu penso que eu me viro para escrever aí é o momento em que a turma já se dispersou bagunçou aí pronto eu não faço isso:: eu procuro não fazer não sei de dar para perceber eu não mexo no cabelo eu não paro quieto

Inf 1.: mas é uma espécie de (tic né)

Inf 2.: pois é mas eu fico assim meio esquisito né” eu vou me colar no chão ((risos))

Inf 1.: não sei se isso consola mas todo professor tem

[...]

Doc.: a parte que eu ia falar era isso eu percebi que vocês pegavam no cabelo aí devido ao nervosismo, mas quando eu vou falar com eles eu também pego no cabelo são só estratégias

Inf 2.: estamos perdoadas ((risos))

Doc.: não são estratégias que você vai tentando as profissões

Inf 2.: e outra coisa eu acho que eu falo muito alto é como se:: é uma coisa que eu já tinha percebido e só:: confirmei minha suspeita você tem que ter um tom moderado não competi com o barulho da sala é isso que tenho notado que o meu barulho seja maior que o deles nunca vai ser::

Inf 1.: eu discordo sabe por que" o perfil de um professor de língua portuguesa ele tem que impor aí para mim eu não vi como uma desvantagem vi como uma virtude conseguir falar em um determinado volume de voz que eles possam entender (um bando de meninos desses eles estão habituados a ouvirem a aula) se tu tivesse ensinando um bando de inglês lá no século xx lá talvez não seria possível mas para um contexto de hoje pelo contrário eu achei uma das suas melhores características é justamente a entonação da voz não acha M."

Inf 2.: mas eu acho estridente (+) eu acho que eu chego a incomodar

Inf 1.: não mas é bom e tu tens esse perfil o quê que eu observei eu não tenho muito esse perfil de ensinar o meu perfil é mais de observador é mais de aluno eu penso em trocar de papel mas não é muito válido não tu já tem o perfil eu vi em tu uma professora que eu tinha na sétima série

Doc.: é:: pegando esse gancho então:: (alguém de vocês já se avaliam como professor) por que eu estou fazendo essa pergunta" porque vocês escreveram e eu até copiei essas observação vocês escreviam estagiárias:: no quadro mas os alunos chamam vocês de professoras ou tia:: né"

Inf 2.: só me chamam de tia::

Doc.: as meninas o que vocês não entenderam aí tia nada acaba com você né" qual é a dúvida tudo né" não entendeu nada" nesse momento na terceira aula a gente vai fechar um pouquinho para argumentar um pouquinho da outra::" e ai é interessante exatamente assim:: que vocês refletam isso:: não vai se encerrar só aqui assim:: vocês ainda vão ter duas aulas::

[Exposição do vídeo]

Inf 1.: porque assim eu já sei pelo pouco que eu já tentei colocar eu já sei pelo menos uns dez nomes deles e eles são uns trinta e pouco

Inf 2.: montava todo um esquema né"

Inf 1.: os novos que apareceram por último eu até me confundi:: com os nomes deles

Doc.: cada turma já tem novos alunos né" faz um mês de aula né" a gente ver a questão da:: da::

Inf 2.: que estavam retornando na última semana do mês de maio

Inf 1.: primeira semana de julho e aí::

Doc.: então você V. como é que você se avalia nesse momento por que você ainda não se acha professora::"

Inf 2.: porque eu acho assim que a forma como eu ensino não é interessante porque e fosse aí pode ser um pensamento equivocado meu eu penso assim que o professor é aquele que prende a atenção do aluno eu acho que eu não consigo isso entender"

Doc.: e você V. você falou a questão da voz aí da postura você se ver mais com aluna"

Inf 1.: eu me vejo mais como aluna e entre aspas como pedagogo porque ele observa ele estuda ele quer observar e estudar todo mundo mas na hora de chegar na frente e falar é um pouco complicado

Doc.: eu vou parar esse momento a V. vai pegar vai explicar a V. conclui o conteúdo e aí minha questão para hoje seria a gestão do tempo como é que vocês avaliam vocês têm duas aulas então a sensação que eu tenho as vezes que fica muito tempo ocioso inclusive vocês acham isso ou não

Inf 1.: acho::

Doc.: vocês poderiam ampliar elementos ou não porque essa aula vocês explicaram fizeram a dinâmica do mico eu queria só mostrar para vocês um momento que eu achei interessante que vocês também vejam (+) **[Exposição do vídeo]** nesse momento a V. fez a adaptação aqui ((ruídos)) vocês acham que isso também cabe o papel do professor"

Inf 2.: cabe:: porque ele é o mediador ele planeja uma coisa mas sempre tem que ter o plano b né"

Doc.: porque nem sempre aquilo que você projetou está acontecendo né" no meio da atividades toca um telefone bate alguém na porta então tudo que a gente planeja pode ter esse momento né" e aí para finalizar tem a parte que eu acho interessante que as vezes a gente tem a tendência de trabalhar logo com o sentido negativo e claro que não é no sentido negativo porque a nossa proposta sempre quando a gente se autoanalisa a gente ver melhorias certo:: é natural é até difícil primeiro né" reconhecer seus próprios erros mas é bom ver os acertos né" **[Exposição do vídeo]** (+) esse momento eu achei interessante (+) porque vocês entregam uma atividade né e percebem que a maioria começa **[Exposição do vídeo]** é difícil avaliar essa parte né"

Inf 1.: não o essa mas em outras

[Exposição do vídeo]

Doc.: e aí eles falam no caso a questão do tempo eu ia perguntar a vocês porque nessa aula vocês fizeram a dinâmica explicaram sobre semântica e fizeram essa atividade então assim o que poderiam melhorar" nessa questão do tempo então será que eles ficam muito tempo ociosos ou será que:: porque são duas aulas conjugadas como é que vocês avaliam essa questão da quantidade se teria o momento de corrigir essa atividade como corrigiu a primeira dar o visto eu gostaria que vocês avaliassem assim esse retorno que vocês vão fazer exatamente na próxima aula que não tem a gente pode até como é que vocês avaliam esse momento"

Inf 2.: porque assim no caso inocentemente a V. e eu confiamos na questão do retorno do aluno de que ele vai levar essa atividade para casa e trazer essa atividade porque a impressão de que eu tenho é essas é de que eles têm que fazer antes da gente começar essa atividade coletivamente mas só que como vai para casa pronto aí relaxa esqueci e não faz nada é tanto que nessa última aula eu falei para eles que não tem mais atividade de casa vão ser todas feitas em sala de aula para poder dar tempo de fazer essa correção perder menos tempo para explicação e mais a prática

Inf 1.: a mesma coisa digo

Doc.: então é interessante porque assim como é que vocês estão percebendo isso com o::"

Inf 2.: com o tempo

Doc.: porque na primeira aula até a V. falou gente se eu soubesse tinha preparado mais coisa para essa aula porque no final sobrou tempo de tudo que havia planejado e aí pra gente fechar hoje a gente já fez muita discussão né" a gente espera eu haja no sentido positivo né" [**Exposição do vídeo**] (+) a próxima e para segunda-feira e aí repetir a prática da chamada né" até porque vocês falaram que teve essas preocupação e aí eu queria que vocês analisassem assim o que funcionou e o que não funcionou" principalmente aí eu separei uma parte [**Exposição do vídeo**] (+)

Inf 1.: M. você viu a parte em que ele me dar um carão::" grosso grosso

Doc.: vi:: o senhor lá né" e aí é outra questão será que faria isso com o professor"

Inf 1.: faria não faria pelas costas mas não pela frente

Inf 2.: porque eu acho assim primeiro eu:: não é querendo justificar a atitude dele né" como chefe do laboratório mas talvez ele seja a pessoa responsável pelo laboratório porque ele sabe mexer em computador mas ele não é envolvido com a área da educação porque assim a proposta da aula era o quê" fazer com que o aluno conheça o gênero blog e o e-mail qual a melhor forma de o aluno aprender no espaço que a escola tem que é o laboratório de informática para isso porque se ficar só o professor falando tem que ter o contato material o que está sendo ensinado né" eu acho que chega o momento que não vai funcionar mais então quebra essa rotina de ver [corte]

então a questão do diário como a V. falou primeiro é uma exigência da escola né” porque é uma forma de controlar a frequência desses alunos querendo ou não eles estão obrigados a estarem na escola e se tiver um percentual de faltas é uma forma mesmo de controlar como a V. colocou há alunos que tem alunos que tem problemas judiciais que já foi preso então

[...]

Doc.: e aí essa estratégia de anotar no quadro vocês acham por exemplo a gente percebe que alguns alunos escreveram né” como é eu vocês avaliam::

Inf 1.: aí eu te pergunto M. tu queres a experiência pessoal ou ou:: o que eu achava antes de sala de aula”

Doc.: não é o que você

Inf 1.: pessoal o quê que eu digo a questão no quadro é uma forma deles memorizarem porque quanto eles estão em atenção para copiar eles os que copiam ficam quietos enquanto estão copiando estão abrindo o livro pelo menos vendo os tópicos da coisa e facilitam a aula e facilitam eles encontrarem depois

Inf 2.: eu já penso assim o quadro é o único recurso tecnológico disponível na sala de aula de imediato né” porque nessa última aula que a gente tentou ministrar né” teve até mesmo a dificuldade até mesmo de conseguir um local de ter acesso de ser aceito né” também né nem de ter aceso é de ser aceito

Inf 1.: eu percebi que eles não se fixam mais do que quinze minutos

Doc.: e é interessante que essa aula alguns copiam né” é uma estratégia que funcionou para alguns né” então o meu objetivo aqui quando eu estou fazendo interrupções não é fazer respostas é só para vocês refletirem e ao mesmo tempo a reflexão não precisa ser negativa há pontos positivos e pontos que a gente precisa melhorar certo” então por exemplo essa estratégia de escrever no quadro vocês avaliam como boa estratégia isso é algo que prende a atenção do aluno a questão da memória aí a gente vai ver agora vou só passar um pouquinho para gente perceber é:: a intervenção e a preocupação a V. vai falar sobre a parte do conteúdo e a V. vai tentar organizar sala né”

[Exposição do vídeo]

(+) pronto aí nesse momento vocês solicitaram e eles não fizeram e vocês duas ficaram uma na frente a V. disse que deu uma coceira no nariz né”

Inf 1.: uma tique nervoso com certeza::

Doc.: esperando como é que vocês se avaliam nesse momento quanto professoras::” estavam nervosas incomodadas

Inf 2.: eu estava mais incomodada que nervosa (+)

Doc.: sim nesse momento vocês se sentiram mais

Inf 2.: incomodada

Doc.: incomodada e a V. um pouco ainda insegura incomodada assim com a indisciplina”

Inf 1.: até que não muito eu estava muito mais preocupada se eu estava ou não passando o conteúdo teve uma hora que eu me embananei tudo que eu só não me senti pior por conta da:: V. do apoio né” por causa da V. se eu estivesse sozinha no primeiro dia minha voz tremeu foi um:: festa porque eu não tinha nunca pisado numa sala de aula em outro papel que não fosse de aluna

Doc.: é:: e:: é interessante porque assim a gente vai ver agora um outro momento porque o restante daquela parte a gente ia dar uma intervenção em sala então eu vou deixar só um pedacinho para que vocês percebam assim agora vamos entrar no conteúdo vocês acham aquilo que eu pedi né” vocês planejaram a aula prepararam o material didático vocês tiveram essa preocupação será que vocês conseguiram como é que foi essa parte”

[Exposição do vídeo]

Inf 1.: a questão é que os meninos não iriam se adaptar a questão da maquiagem

Doc.: não mas poderia ter dois blogs distintos assim vocês poderiam ter selecionado dois ícones aí é complicado:: [...]

Inf.: pronto teve outro blog que eu citei de uma moça chamada A. D quando eu passei tinha dois ou três computadores ligados no blog dela então eu achando que eles não estavam prestando atenção porque estavam na maior zuada e eu falei aqui na frente e outros lá no fundo da sala estavam acessando o blog dela

Doc.: e aí exatamente para concluir já estamos na hora o quê que vocês viram de proveito inicial que vocês se avaliaram né” o quê assim que vocês imaginam porque é um momento rico que seria se a gente pudesse voltar no tempo [...] como vocês se avaliam assim quanto professoras ou estagiárias o que vocês viram se foram produtivas

Inf 1.: nessa aula específica”

Doc.: não:: nas quatro aulas (+)

Inf 1.: o quê que eu vejo” apesar das nossas tentativas de querer dar certo uma coisa pelo menos ficou boa que eu considero como boa:: que é a minha interação com os alunos entre eu a V. apesar da gente não ter porque teve uma coisa que a gente não planejou quem ia falar o quê a gente simplesmente leu um capítulo integral mas foi uma coisa que ocorreu que ninguém atrapalhou o lugar da outra nem vice-versa foi uma interação como se a gente tivesse

Doc.: em sintonia né”

Inf 1.: previamente combinado que ia ser daquele jeito então o ponto positivo que eu vejo é isso agora o ponto negativo é como a gente ainda está me formação a gente ainda tem muita coisa para lapidar

Doc.: por exemplo" o quê você lapidaria em relação a V. que corresponderiam a três atitudes que você queira mudar"

Inf 1.: primeiro a dicção eu não hora estava pouco nervosa fiquei a gaguejar segundo essa questão de postura mesmo você pegar no cabelo eu não vejo nada demais mas você está todo tempo com a mão no nariz incomoda e terceiro no caso seria eu conseguir me colocar uma segurança maior eu estava ensinando mas eu não estava conseguindo passar segurança e aí:: e a questão da postura

Doc.: o que é ser professor"

Inf.: exatamente a postura do professor ele pode até não saber de nada mas ele tem de passar segurança

Doc.: V." como é que você"

Inf 2.: eu acho que eu só consigo ver coisa ruim porque assim eu achava que essa aula eles iam prestar mais atenção porque jovens gostam de internet né" só que:: o problema dessa turma é algo que vai muito mais além e eu não sei não sei como configurar e eu fico aflita assim do retorno não ser muito bom não tenho um percentual bom assim os alunos se fosse um minoria mas não é a maioria eu fico remoendo mais isso do que alguma coisa de bom

Inf 1.: mas eu posso dizer né M "

Doc.: pode

Inf 1.: a questão da postura é boa a entonação da voz dela o que poderia deixar foi um ponto muito pequeno que é justamente o excesso de preocupação que ela tem em relação ao comportamento da turma isso incomoda demais ela e ela acabou vindo dar aula parecendo um padre dando um sermão

Doc.: é:: esse momento eu separei para discutir mesmo

Inf 1.: porque eu sei que precisa da disciplina mas acho praticamente impossível num sala de trinta e cinco alunos estavam todos lá [...]

Inf 2.: mas assim eu sou:: é uma questão que vai funcionar se prender a atenção deles e eles concordarem a partir do momento que eles não concordam por que você ver porque assim com eu participo do projeto no Liceu da M. eu tenho contato mais com os alunos lá né" e você escuta nos corredores né a:: o professor tal ninguém está nem aí a:: professor tal todo mundo fica um santo então porque o quê que está acontecendo com eles

Doc.: é assim:: é uma questão que a gente vai discutir no nosso próximo encontro essa questão da indisciplina como é que vocês se sentem ao ver o aluno de cabeça baixa dormindo né" mas aí hoje eu tentei selecionar três tópicos que é a questão do

objetivos se a gente consegue ou não alcançar o que a gente planeja a questão do tempo

Inf 2.: (+) muito pelo contrário apesar do barulho da sala porque realmente têm muito alunos difíceis na sala de aula mas assim uma boa parte estava concentrada mexendo né" tendo contato mesmo

Inf 1.: e a internet muitas vezes não ajudava muito não estava ajudando

Inf 2.: não estava ajudando tem também a questão de local não ser apesar da sala ser apropriada mas não era tinha muitas cadeiras na sala

Doc.: e agora eu pergunto assim:: e novamente esse conteúdo quem foi que elegeu"

Inf 1.: do livro

Doc.: então vocês estão seguindo a ordem é um capítulo

Inf 1.: é uma capítulo

Doc.: a sequência que o livro tem vocês acabam seguindo né" então primeiro relato pessoal a V. passou para casa para eles fazerem um relato próxima aula próximo dia::"

Inf 1.: é mas a própria professora não sei se tu notou" a que a própria professora não ia redigir não ia pedir agora (porque ela não tinha folha)

Inf 2.: uma aluna chegou para gente dizendo que:: comentou com a professora que a gente havia pedido para eles uma produção textual e a professora disse não não entreguem agora porque vocês vão fazer numa folha de redação mesmo né" padrão né" que a escola disponibiliza e a gente como não tem acesso a esses matéria pedimos que e fizessem numa folha de caderno porque para mi o importante é o conteúdo e não a folha que ele vai fazer né"

Doc.: até porque assim:: com base nos que vocês já prenderam quanto profissional no ensino de gêneros vocês pediram um relato pessoal e não necessariamente uma redação aquele primeiro relato já poderia ter sido avaliado então era só eles lerem e não fazerem outro outro e assim por diante e assim a minha pergunta é quando vocês planejaram oq eu vocês tinham em mente"

Inf 1.: a gente já tinha::

Doc.: me digam uma coisa o passo a passo dessa aula vocês imaginaram levando os meninos para o laboratório passo a passo

Inf 1.:é:: foi até a V. que propôs levar os alunos para sala para poder fazer a chamada né porque não tinha como fazer lá então depois levar laboratório para apresentar os gêneros né comparar ver o que é que um tem que o outro não tem a versatilidade de cada um e depois no final era fazer com que eles produzissem um email e um blog aí o blog eles poderiam fazer o que ele achasse mais adequado

mais interessante mas tinha duas fazes a primeira era mostrar como funcionava o blog e a segunda era para montar olha a primeira fala que a gente escutou foi que o blog estava fora do ar aí foi onde eu aprendi a fazer um blog na plataforma do blog só que a gente estava tentando colocar em outro sites de blogs mas só que a internet não estava mais ajudando

Inf 2.: como eles não têm essa maturidade de serem disciplinados de não parar um minuto de não se concentram na maioria das vezes aí não dava não dava para conter e:: de falar e dar proposta de eles fazerem o blog

Inf 1.: mas muitos tentaram

Doc.: é interessante porque

Inf 1.: teve até um que estava tentando mas tinha a internet que não estava funcionando tinha um muito inteligente mas tinha uma autodidata aquele menino::

Doc.: quem é esse "

Inf 1.: é um aluno (+)

Doc.: e aí só para finalizar então a gente eu quis separar para vocês como é que funcionou de certa forma como foi explicaram o conteúdo fizeram uns exercícios se a gente conseguiu ou não que eles entendessem seria até um repensar de retomada ter um fio condutor entre uma aula e outra vocês podem ver para s próximas aulas no lugar de pegar mais conteúdos

Inf 2.: exatamente isso o fio condutor que eu encontrei foi justamente isso deixar que eles façam a atividade em casa para poder fazer uma correção em sala de aula que seria uma forma de retomar

Doc.: mas vocês perceberam que

Inf 1.: que não funcionou

Inf 2.: o que a gente pode fazer né"

Doc.: e outra coisa importante é assim por que eu estou ensinando isso" há também essa preocupação também de ser útil para vida deles por exemplo vocês estão nesse processo do estágio por quê" porque a universidade exige mas a gente pode tirar o máximo de proveito na vida é assim a gente faz o tempo todo mas é assim

Inf 1.: outra coisa também nós temos uma observação a fazer em relação a instituição nós sabemos assim que eles são danados eles são adolescentes eles são mas a estrutura da escola a organização não facilita para que eles sejam melhores

Doc.: ou seja a gente percebe aí vários papéis envolvidos né " existe o papel da escola do professor do aluno do coordenador

Inf 1.: porque pelo pouco que eu sei eu estudei na escola pública [...]

Doc.: mas nesse momento que queria saber vocês pensaram assim em qual blog queriam mostrar

Inf 2.: quando eu cheguei em sala de aula aí pesei logo me maquiagem né por causa das meninas e a C.C. que ela é muito conhecida aí eu me surpreendi quando as meninas dizerem que não conheciam aí eu me surpreendi e os meninos por que eu sei que o interesse deles é por jogos de videogame ou seja tentar puxar deles o que eu eles gostam mais::

Doc.: mas vocês é um duvida minha vocês acessaram o blog da C. antes" ou de alguém por que assim a falta que eu senti aí uma sugestão um comando mais preciso .

APÊNDICE H– TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A DUPLA 01

Doc.: o que vocês consideram se vocês conseguiram avançar e assim se foi produtivo ou não o momento de parar e refletir sobre as aulas anteriores através da autoconfrontação

[Exibição da gravação]

Doc.: nesse primeiro tempo eles demoraram no sentido de esperar os alunos chegarem né" tocou mas nem todos entram né" como é que vocês avaliam como é que tem essas postura o professor:: diante dos obstáculos

Inf 1.: a gente também teve um pouco de despreparo também M. porque a sala no intervalo fica fechada não tem condições de entrar para poder deixar tudo no ponto então enquanto eu estava estudando os gêneros que a gente ia abordar em sala a V. estava ajeitando o material para entregar em outra situação a V. estava dando aula e eu fazendo a chamada para não perder tempo

[Exibição da gravação]

Doc.: pronto como é que vocês se autoavaliam" a V. como é que ela se avalia"

Inf1.: olha o feedback da aula passado foi muito porque como estamos fazendo "as cegas" a gente teve noção de alguns erros claro sempre precisa melhorar mas eu relação a primeira aula foi uma salto porque eu gaguejava todo tempo e era passando a mão aqui eu já evitei eu tive um pouquinho mais de postura apesar da minha dicção ainda não ser boa não ser muito clara as vezes e eu ainda ter gaguejado

Doc.: porque isso nos ensina que é um trabalho contínuo diariamente por todos os profissionais não só professores é atividade de sempre melhorar e aprender com os milhares de erros e você V. o que você achou em relação se melhorou se foi igual

Inf2.: eu acho que eu não mudei muito não mudei a questão do material de trabalhar em sala de aula porque como eu havia falado para ter alguma coisa que não seja que não faça parte do mundo dele né" acho que é mais adiante acho que quando você chama para eles pensarem no cotidiano deles aí eles fazem a diferença mas é essa estratégia né"

Doc.: a questão do conteúdo né" quando o professor consegue aliar o conteúdo da sala com a própria vivencia do aluno né" e assim V. e quando surgem respostas inesperadas como é que você avalia como seria posição do professor aí os alunos começaram a falar a questão "celular de segunda mão" na sala de aula acontece imprevistos né" como é que você consegue avaliar"

[Exibição da gravação]

Doc.: ok V.

Inf2.: porque assim eu acho que o professor tem que ele é o intermediador ele não é o cérebro pensante mas ele é o intermediador entre os conteúdos e os alunos e principalmente para regular essas manifestações dentro da sala de aula tipo deixar os alunos se manifestarem é bom mas quando você ver pelo menos é o que eu penso né" que não vai contribuir tanto para sala de aula por exemplo eles sempre gostam de fazer algum tipo de referência ao mundo do crime aí você tem de contar porque se não um começa a falar aí o assunto foge né"

Inf1.: só que foi interessante eu não saberia fazer esse manejo de voltar pro assunto da aula

Inf2.: porque eu acho que na escola a gente ver como o ambiente erradamente né" de corrigir a família né" porque esse negócio de caráter social né" de correção do comportamento tem que acontecer lá e não na escola mas o professor acaba fazendo isso porque eu não exclui ele da sala porque é essas coisas de você ressaltar o erro principalmente a questão da criminalidade não é bom eles trazem tudo para a sala de aula

Doc.: de certa forma está vinculado a várias realidades né" e essa realidade muitas vezes está presente ela assusta ou não"

Inf1.: não porque:: não é nem que não me assusta ela me chateia por quê que me chateia" porque eu vejo seres humanos sem perspectiva dentro de um local que ele não sabe por que ele está ali o quê que ele está fazendo ali" se tem um objetivo ou se vai chegar em algum lugar" então ele não tem"

Doc.: aí a gente dando continuidade vocês começaram né" a explicar a questão de gêneros a V. sendo consciente com a preocupação

Inf2.: é uma estratégia minha a:: eles podem conversar quando eu estou longe mas quando eu estou perto eles se reprimem mais né" se silenciam é mesma coisa que eu faço quando é dia de prova eu não ficou assim andando né"

Doc.: aí você explicou a questão dos gêneros das distinções vocês veem eu selecionei outra parte a questão do trabalho e quando vocês estão na formação ocorre o ensino de leitura e de produção textual literatura e análise linguística propriamente a gramática né" aí eu queira que vocês avaliassem o conjunto das aulas mas essas sobretudo e se vocês conseguem perceber esses momentos na aula mas eu fico na mesa de frente para eles eu fico atrás de costas para eles quando eles me veem não consegue perceber para onde estou olhando e consequentemente vão colar né"

Doc.: e essa estratégia você desenvolveu vendo outros professores ou você mesma com sua experiência PIBID

Inf.: é com a experiência mesmo eu lembro que os professores faziam isso

Doc.: vocês explicaram a questão do gênero e a questão do trabalho a gente sabe que como vocês estão na formação há um cortezinho de leitura produção textual literatura análise linguística ou propriamente a gramática aí que queira que vocês avaliassem claro o conjunto da aulas mas principalmente essas se vocês conseguem perceber esse momento na aula cada aula cada realidade os professores não conseguem alcançá-los mas eu vi hoje que vocês tiveram essa preocupação por exemplo esse momento da leitura

Inf2.: eu assim outra estratégia minha na sala de aula eu não procuro ler todo conteúdo eu procuro pedir para o aluno ler porque é uma forma de ele participar porque se ficar muito tempo só a minha voz na sala de aula fica chato então eu gosto sempre o aluno ler uma parte eu leio outra um aluno ler tudo eu não gosto eu mesmo ler eu peço para eles lerem é uma forma de eles participarem

Doc.: vou colocar aqui para vocês verem

[Exibição da gravação]

Doc.: então assim a preocupação com a leitura né" a V. já falou e você V. você acha como é que poderia ser

Inf 1.: eu que seria uma boa colocar eles para ler principalmente aqueles que falam mais alto tanto que aquele que estava com o fonezinho no ouvido que coisa você vai ler vocês vai ler tudo você fala alto

Doc.: e ele leu né" tudo e assim o trabalho com a leitura seria basicamente o quê" o que vocês entendem com professor de língua portuguesa ensinar a leitura"

Inf 2.: primeiro a seleção dos textos né" eu acho que uma autonomia maior dos textos na sala de aula procuraria eles verem mais tópicos literários que tivessem a ver com o conteúdo é:: fazer um trabalho de leitura com eles né" mais intermediando a realidades deles com o que o texto deles querem dizer extraiendo os sentidos do texto para e:: depois indo para uma questão mais particulares e mais pecantes como a questão da gramática eu trabalharia dessa forma tentava fazer uma interdisciplinaridade dentro da língua portuguesa né" literatura gramática e interpretação textual

Doc.: outro aspecto interessante eu queria que vocês falassem assim o quê vocês imaginam que o que é uma boa aula" né por exemplo vocês consideram essa aula boa" criativa como é eu vocês veem"

Inf1.: bem mais produtiva que as outras eles até participaram mais apesar eu não sei se vocês notaram mais as meninas ficaram mais arredias (+)

[Exibição da gravação]

Doc.: então percebam né" a V. está lendo sobre os sintomas como prevenir os cuidados que você deve ter na sua casa até então a aluna aparentemente estaria apática está de cabeça baixa aí ela grita né" dengue é pior coisa que tem no mundo então o que isso nos ensina como professor"

Inf1.: que as vezes a gente se subestima não estão prestando atenção e estão apesar da gente desconfiar porque assim se eles tiverem uma habilidade bem parecida com a minha eu tenho mal costume de fazer duas coisas ao mesmo tempo

Doc.: então isso desconstrói um pouco até a visão do aluno né" a gente as vezes idealiza uma pessoa ideal e a aula ideal pra vocês o que seria um aluno ideal e a aula ideal"

Inf1.: aluno ideal eu acho que não tem não seria aquela pessoa que consegue aprender não adianta falar porque assim eu só falei com aquele menino que estava com o fone de ouvido só por uma questão de etiqueta mas tem deles que estão com o fone de ouvido mas estão prestando atenção

Doc.: e o que seria uma aula ideal" primeiro esse termo ideal já traz a ideia de algo inatingível o que seria uma aula pronto a aula deveria funcionar dessa forma"

Inf1.: é uma incógnita porque aí é um universo de cabeças diferentes né" então não teria como a gente mensurar isso aí" a não ser se fosse uma sala de pessoas uniformes com características uniformes eu acho que faz parte da ciência humana isso se a gente estivesse com tudo certinho::

Doc.: interessante esse lado né" vamos valorizar o humano porque é como se fosse uma caixinha de surpresa a cada momento que você entra na sala de aula mesmo que você conheça os alunos esses alunos que você já esteja acompanhando por todo ano o professor planeja aula com base na escola mas quando ele entra na sala de aula aparece outro universo em construção fala V. você que já tem uma experiência em escola

Inf2.: não é o que dizem na escola mas é o que eu processo para mim é aula envolvente né" que você prender o maior número de alunos né" eu não fico muito incomodada quando eu chego numa sala de aula e eu vejo alunos dormindo usando fone de ouvido então assim eu penso que o trabalho está sendo em vão eu que não estou encontrando um ponto eu idealizo muito né" mas eu tenho essa pensamento da diversidade que isso foge ao meu controle acho que eu me cobro demais

Doc.: você se sente até culpada né" e a aula não está funcionando bem a culpa é::

Inf.: a culpa é da professora

Doc.: o que faz parte por isso vocês enquanto professora em formação é bom esse momento porque as vezes algumas ideias que a gente tem vai sendo construídas e desconstruídas né" e aí por exemplo a gente percebe que alguns alunos participam

[Exibição da gravação]

Doc.: aqui para V. a ideia que você tem é que o professor só fala e o aluno escuta a gente tem essa ideia né

Inf2.: pronto a gente tem essa ideia né"

Doc.: porque as vezes a gente associa assim que uma boa aula é aquela não ter interrupções professor fala ninguém faz barulho

Inf1.: aula boa neste sentido é aula para concurso em que você está lá com aquele objetivo simplesmente de pegar o conteúdo para fazer uma prova é diferente de uma sala de aula dessa em que você tem a necessidade de ensinar a eles até par vida

Doc.: e aí a gente ver a importância das construção né" nesse diálogo a aula antes de mais nada é um é para ser né" um diálogo né" aquela troca

Inf1.: eu pelo menos não sou muito chagada aquela sala de aula muito calada não::" eu acho muito mais interessante onde o aluno pergunta mas contando que essas interrupções sejam em relação ao conteúdo

Doc.: porque tem aluno que tem aquele defeito só para tumultuar né" e aí outra questão que eu tinha separada é a questão do tempo como vocês avaliam a questão do tempo"

[Exibição da gravação]

Doc.: a V. teve essa preocupação questão um dois três (+)

[Exibição da gravação]

Doc.: pronto aí vocês começam a fazer a correção das atividades né" por que vocês fizeram essa estratégia tiveram preocupação com o tempo"

Inf2.: um pouco de treino a maioria fica disperso uma forma de arramar mais um pouco a turma entendeu"

Inf1.: porque até os que são danados eles estavam aproveitando a facilidade de terem uma pista de resposta num era nem a resposta exata era uma pista de respostas para poderem fazer a atividade e adquirirem uma nota nisso a gente conseguiu atingir justamente aqueles que mais agora a gente conseguiu atingir infelizmente algumas meninas as meninas se mostraram mais arredias a isso do que os meninos

Doc.:e era isso que eu ia perguntar a vocês a gente associa muito claro eu essas turmas como a gente falou da outra vez a questão da disciplina uma turma difícil nesse sentido tanto é que eles já tenham visto mas aí era isso qu eu ia perguntar a vocês percebam que os meninos ditos bagunceiros resolveram né" tanto que brincadeira ou não eles firem o devem e alguns que eram quietos

Inf1.: se mostrara arredios

Doc.: não pegaram não

Inf1.: não a D. disse não estou com dor de cabeça e não vou entregar a tarefa e é porque D. a toda vida entregava tarefa está morta de esforçada mais eu penso que

naquele dia específico ela não estava num dia bom porque aconteceu alguma coisa com ela em casa eu senti isso dela" mas as outras (+)

Doc.: aquela lourinha por exemplo como vocês avaliam "

Inf1.: aquela lourinha"

Doc. É

Inf1.: ela estava ali só de corpo presente ela vivi de corpo presente

Doc.: daí para a gente refletir né o aluno ideal e o aluno idela também não seria este você não pode associar o bom aluno ao aluno silencioso apático porque áí a gente associa á apatia né"

Inf2.: eu acho que o que mais chama atenção na sala é para chamar atenção mesmo mas as vezes a gente associa ao que acontece em casa as vezes o aluno quer chamar atenção e ser visto de alguma forma em que seja de uma forma boa ou não

Doc.: e áí a gente veriaa ideia do que seria o papel do professor" eu sei o professor é psicólogo é isso o que vocês acham" concordam discordam o que é ser professor para vocês"

Inf2.: eu ach que ser professor é ser um clínico geral

Inf1.: olha para mim é mediador mas assim o que é que digo pra função de muitos alunos acaba sendo espelho por mais que a gente saiba da desvalorização do professor muitos gostam de se espelhar nos professores 2.: nao

Inf2.: não eu acho que o professor tem de ser clínico geral tem que falar sobre sexualidade tem que falar sobre os conteúdos da grade curricular da escola tem que ser psicóloga tem que ser um pouco mãe pouco pai tem que ser a que dar carinho a que dar pancada porque eu acho que o comportamento deles nesse dia estava numerosa mas a bronca da aula passada ainda surgiu efeito nesse último dia então até isso o professor tem de ser é um profissional que tem de muito completo né" para poder atender pelo menos um número x de expectativas

Doc.: as vezes o sermão figura como uma forma de carinho quando elas dão carão é porque elas não estão aqui só para fingir um estágio

[Exibição da gravação]

Doc.: qual o obejtivo dessa atividade continuando para minha última pergunta de hoje é por que os alunos fazem isso em casa " qual seria essa função das atividades"

Inf2.: primeiro eu acho aism que os alunos eles têm um problema muito grande com relação a concentração então quanto mais você conseguir prender atenção deles mesmo que seja uma atividade longa vai chegar um momento que isso vai se tornar um hábito entendeu" eu vejo a questão do exercício como se fosse um escolinha de

futebol para eles chegaram a ser um neymar na vida ele precisa se exercitar bastante estudar movimentos aprender como lidar com os adversários isso tudo você não nasce da noite para o dia né" muitos dos talentos muitos são revelados pelo esforço de quem se propunha a alacançar né" e a fórmula dos exercícios e vejo mais sobre isso prender a concentração eu acho que o que mais atrapalha demais na sala de aula é a concentração isso é que atrapalha na sala de aula eles são dispersos demais e esses exercícios que a gente aplicou é justamente do projeto do qual eu participo aí a V. gostou demais

Inf1.: maravilhoso gostei muito do material

Doc.: e assim outra pergunta a eles tem alguma compensação por essa atividade como foi esse acordo entre vocês professores na aula eu produzo só por produzir assim a minha pergunta é vocês são de acordo com essa ideia de que o aluno fala é para nota ganha dez o que vocês acham dessa postura"

Inf2.: eu acho assim que não é a melhor forma de instigar o interesse dos alunos por pontos mas eu prefiro assim se eles já estão na sala sem perspectiva nenhuma tanto faz como tanto fez então mesmo que seja uma forma pobre é melhor ser dessa forma parcer depois eles amadurecerem não o importante de fazer atividade não é pontos mas por treinamentos para conhecer ver seus conhecimentos aprender mais eu acho que começa de uma forma não muito legal mas depois pode ir caminhando para outra coisa ter consciência né"

Doc: até porque o aluno está em formação né"

[...]

Inf2.: eu leio muitos artigos e percebo que quando você vai dar aula a sua teoria não serve de nada é uma coisa muito mecânica mais assim na prática tem uma lacuna enorme porque a sala é muito dinâmica os alunos têm n realidades né" você lida com o aluno crente evangélico vive na igreja e há o aluno drogado rebelde de mal com a vida que acha que tudo é injusto nada serve para ele que é a escora da humanidade eles vivem inconscientemente isso mais a rebeldia que eles vivem na sala de aula da para você diagnosticar isso e as teorias elas pensam muito no coletivo e esqueci do individual

Doc.: e é interessante essa história da recompensa né" do aluno que é uma prática que o professor acaba desenvolvendo né" na sala de aula escola sociedade vivem de compensações e assim para finalizar hoje eu queria que vocês pensassem assim próxima segunda vai ser a próxima aula né" então assim como é que vocês avaliam até agora esse processo de estágio como vocês se avaliam como o estágio até agora essa experiência queria que vocês avaliassem essa experiência em sala de aula eu queria que vocês listassem pontos negativos assim no sentido que devem ser melhorados e pontos positivos como é que isso ajudou a minha formação enquanto profissional certo"

Inf1.: de pró o quê que eu posso dizer de prós" que que como não está se falando em um sistema de cálculo onde tudo é igual a gente tem como mudar as coisas por

mais que seja lento que seja quase difícil a gente tem como mudar isso tem como mudar muita coisa não mas dependendo da realidade de cada sala tem como mudar os pontos negativos é que é difícil no ponto no ponto certo para poder fazer essa mudança a gente sabe que ela existe agora uma coisa que de certa forma eu senti que a gente nota que ocorre em todas as ciências humanas há uma tendência do ser humano em romantizar a coisa mas na prática é um abismo isso é em qualquer área humana não é só a nossa não nossa é uma delas o ser humano gosta de romantizar para fugir da realidade

Doc.: e aí a minha pergunta como fazer" acho que vocês falaram o que fazer" fica muito limitado na universidade mas o como fazer não é

Inf2.: você fica o tempo todo só criticando só criticando a:: o professor é assim assim e assim na teoria também mas não é e eu acho assim que a escola da vida é bem maior que a universidade as vezes você passa por uma situação que faz você amadurecer bem mais para mim existiu o interesse porque se eu consegui causar interesse nessa turma eu acho que não estou preparada mas já consigo ver de outras formas outros desafios o que o que eu acho de negativo é isso a universidade produz um material para o ensino básico mas ela não é próxima dessa realidade é um discurso muito instrumentalizado mas é uma realidade muito maior então se esses estágios fossem não digo nem mais cadeiras de estágio mas se fosse uma carga horária maior e se esse estágio fosse ofertado em pequenas parcelas longo do curso tipo a partir do segundo ano de curso mas aí os professores podem contra argumentar por pensarem se realmente preparados a impressão que tenho aqui é que o que é ensinado aqui não serve para o fundamental e o médio é para universidade não tem vínculo não

Doc.: é aquela ideia quando você entra na universidade no primeiro semestre você pensa que vai aprender língua portuguesa

[Exibição da gravação]

Doc.: para finalizar eu não sei eu não vou conseguir aí vou mostrar o vídeo eles pedem o watszap disseram que era uma dupla sertaneja V. e V.

[...]

Inf2.: é despertar interesse tem um texto poxa eu vou levar para sala de aula para esses meninos senti uma sede eu assim apesar de todos os percalços que tem na profissão até mesmo no começo da faculdade em relação a graduação a formação eu sou apaixonada pela profissão

[Exibição da gravação]

Doc: interessante que nesse momento vocês trouxeram realidades mais próximas da deles trabalharam o conceito gramatical no sentido da língua portuguesa e a gente percebe quantos participaram né " desse momento então aquilo que vocês já falaram né" o quanto é importante essa ponte conteúdo professor aluno.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA COM A DUPLA 01

Doc.: essa nossa aula foi uma aula (+) foi uma aula que teve algumas emoções e aí eu queria que vocês falassem um pouco mais sobre isso né" aqui a gente percebe o momento em que vocês passam uma atividade eles se sentam (+) eles ficam relaxamente comportados mas mesmo assim há um certo incômodo porque aquela ideia de sala de aula não é porque o aluno está em silêncio que aula é boa né eu queria que vocês me falassem um pouco sobre esse sentimento enquanto estagiárias enquanto professoras

Inf1.: pronto o quê que a gente pode dizer como tu mesmo havia colocado o eu me incomodou muito a questão das meninas que elas acabavam sendo muito mais desrespeitosas do que os meninos às vezes embora eles fossem assim muito falantes brincassem entre si mas pelo menos na hora da participação eles participavam assim elas ficavam ouvindo músicas e olhavam assim por cima do pescoço como se a gente ali não sei nem para quê

Inf2: uma sala de aula que aparentemente os alunos estão todos sentados na sua cadeira olhando em silêncio não quer dizer que é a sala de aula ideal né porque estão ali só de corpo presente então assim a sala de aula é uma incógnita porque é um universo de muitas coisas tem uma aluna que fica no canto da sala se maqueando tem um rapaz na sala de aula que fica (+) você pensa que está escrevendo quando você chega perto dele ele está fazendo desenho outro de cabeça baixa a outra revirando os olhos achando a matéria um saco então assim é complicado tem que ter um jeito de cintura para pode chamar atenção de todo mundo na sala de aula

Doc.: nesse dia vocês (+)

[Exibição do vídeo]

Doc: então assim a gente percebe que até que dar (+) tinha passado atividade um faziam outros não mas a gente percebe que não foi pontual da aula de vocês que esses alunos já tinham esse comportamento eles já eram conhecidos assim

Inf1: eles já eram até estigmatizados que é uma situação que eu não vejo com bons olhos a:: 1ª b xixe:: né"

Doc.: acaba que eles assumem essa postura de bagunceiros né"

Inf2: sei lá às vezes eu fico me perguntando se essa rebeldia é a forma que eles têm de chamar atenção é alguma coisa que eles querem dizer e não têm coragem

Inf1: eu acredito nisso M. tem alunos aí que a gente viu uma vez só então ficou difícil a gente mapear mas assim na maioria das vezes eu consegui captar alguma conteúdo psicológico de alguns deles que têm um potencial grande de ir em algum lugar mas não tem a orientação falta da escola isso eles têm só aquela aula conteudista e pronto depois vão embora eu não quero nem olhar para cara de vocês e simples assim eu acho que se tivesse um incentivo eu digo todos mas uns três ou

quatro já teriam uma certa que inclusive que esses três ou quatro se tivessem em outro contexto esses comportamentos seriam diferentes

Doc.: e aí eu pergunto a vocês (+) vocês ministraram ao todo quantas aulas"

Inf1.: sete aulas

Doc.: sete aulas conjugadas né" então são catorze horas aulas de experiência em sala de aula porque vocês tiveram outras experiências como preparação do material didático

Inf1.: a gente preparou provas

Inf2.: a questão da última prova agora e também tempo para corrigir as produções né"

Doc.: eu queria que vocês falassem um pouco sobre esse aspecto o que é ser professor o que existe professor antes durante e pós sala de aula né" os professores tem funções antes durante a sala e depois da sala de aula como é que vocês consideram esse período do estágio (+) o quê que o estágio proporcionou a vocês preparação do material didático preparação de provas

Inf1.: eu acho que essa parte teórica a gente entrou até mais preparada do que a parte prática porque a nossa professora orientadora do estágio ela fez toda uma preparação antes com a gente ela elaborou estratégias fez planos de aula oficinas como a gente preparar um plano como a gente todo esse arcabouço teórica da coisa ela conseguiu passar até com uma certa maestria contudo a quantidade de aula eu considero insuficiente para que uma pessoa saia formada e seja professora certo" é:: eu sei que nos últimos dias a gente já estava pedindo a deus que acabasse por conta desses probleminhas mas a gente sabe que é insuficiente existem outras áreas que têm muito mais campo ministrado e mesmo assim as pessoas não saem preparadas dirá o nosso mas o que eu vejo M. eu já fiz a comparação de outros cursos inclusive da graduação que eu vim que no direito da UFC a questão do estágio ela é insuficiente que nem aqui na letras eu acho que é um problema mesmo de universidade pública porque as outras universidades elas focam no estágio

Inf2.: assim eu acho é uma coisa que sempre quando eu tenho oportunidade de falar de sala de aula com os professores da graduação eu falo sempre a ideia de que não adianta ser empurrado de anos e anos de teoria não adianta não se ensina como aplicar não vale porque uma coisa é a teoria uma coisa é a realidade e outra coisa é a prática porque e eu tenho eu posso ter lido vários livros mas se eu não conseguir mesclar essa teoria com a realidade e a prática vai ficar aquela coisa separada vai ficar a caixa então assim eu me acho muito deficiente dada a minha instituição e teórica e a prática ela não sai é tanto que eu tenho professores que ao longo dessa jornada acadêmica que eu digo tá professor é assim mas como é que eu aplico essa teoria com um aluno do 2^a ano do ensino médio ou do 3^a ano ou do fundamental aí o professor enrola enrola e no final das contas nem ele sabe aplicar então é uma contradição enorme nós estamos fazendo teoria para quê para ficar no muro da

universidade" para o bel prazer um investimento intelectual de quem está aqui dentro mas o retorno social eu não vejo não

Inf1.: você está na sala de aula mas está preparado para ser um pesquisador em oitenta por cento dos professores não vai ficar na academia

Inf2.: o curioso é que você conversando com os outros te perguntam a:: você está fazendo letras mas você vai dar aula não não vou sim mas está estudando para quê não eu pensei que ia dar aula mas o curso fez eu mudar de opinião eu vou fazer um concurso para inss qualquer outra coisa guarda ronda mas eu não vou dar aula não porque eu acho que não sei dar aula então assim está vendo a grande lacuna que tem aqui que é um curso de licenciatura que não forma professores eu não me sinto preparada

Inf1.: e as disciplinas da pedagogia que era que eles colocam pra dizer pronto é licenciatura têm as disciplinas da pedagogia essas que tem a lacuna enorme essas que são teóricas ainda eu sinto nelas como se fossem uma introdução à pedagogia ainda assim é um estudo teórico seriam disciplinas que eram para focar a sala de aula

[...]

Doc.: e com base nisso a gente percebe que nessa última aula a gente teve aquele problema da indisciplina o aluno como foi para vocês essas experiências o que seriam ser o professor porque vocês nesse momento estão assumindo o papel do professor a V. disse que não se sente vamos procurar um termo segurança para um trabalho como professor essa insegurança às vezes a gente tem tendência a desvalorizar o que a gente já sabe né" você falando da insegurança a gente só vai conseguir com o tempo na prática mesmo não resta dúvida de que a universidade poderia lhe dar mais segurança para aquilo que você esteja preparada como um atleta que vai fazer uma olímpiada a gente percebe que eles são treinados e quanto mais treinos eles recebem mais firmes eles ficam então existe essa falha da licenciatura desse treino como professor então que queira perguntar para vocês isso o que vocês importa ser professor o quê vocês já tem como professor" e a outra questão é como vocês se sentiram em lidar com a indisciplina certo em todas as aulas houve mas nessa os alunos se levantando ouvindo música de chegar ao extremo de tirar o aluno de sala como é que vocês e sentiam diante dessa situação como vocês defendiam esse aluno as ameaças porque houve porque vocês falaram sobre esses dois pontos né" o que você já sente como professora eu me sinto professora nisso e não me sinto nisso o que é ser professora"

Inf2.: primeiro de ter o dom de ser professor ter uma bagagem de conhecimentos eu sei a habilidade de ser ou não professor ele nunca vai saber mas ele precisa porque deve ter uma habilidade de manejar esse conhecimento (+) da questão da indisciplina porque muitas vezes por parte do sistema ele por sinal influí em cada instância e principalmente se o indivíduo não tem uma boa base sabe" então ele vai levar os mesmos vícios para posterioridade então a questão da indisciplina o professor diante da educação se ver no lugar de pais e mães dos alunos entao foge

um pouco da responsabilidade dele e aí isso ele faz inconscientemente então muitas vezes eu e pego dando conselhos aos alunos como se fosse mãe do aluno e isso não deve ser

Doc.: sobre essa parte a gente vai falar um pouquinho sobre isso

[Exibição do vídeo]

Doc.: o quê que vocês avaliam dessa prática de vocês”

Inf2.: acredito que o professor que está deve se resguardar em alguns momentos mas chega uma hora que não dar porque senão daqui a pouco eles estão jogando um porre na sala de aula e você está como um palhaço

Inf1.: não mas eu penso ao contrário viu V. se o professor sabe de uma orientação sabe de alguma coisa que essas crianças não tenham assim eles têm que falar eu ei que não está dentr da competência estrita de sala de aula mas umas criaturas dessas muitas vezes têm uma família muito debilitada vão receber orientação de quem só do professor mesmo é a únialternativa que resta quer queira ou não é a única pessoa que eles escutam alguma coisa porque a maioria os pais infelizmente não ligam não estão nem aí M. ás vezes os pais usam mais droga que o filho

Inf2.: mas eu me pergunto a gente tentando fazer o papel do pai deles né será que eles não veem a figura do professor querer ajudar da mesma forma que os pais falta de respeito indisciplina” é isso que sempre me deixa na dúvida porque a questão de falar e orientar é regulamentada pela LDB que o professor ele tem dois princípios além da disciplina o direito a ensinar o direito cívico o caráter social mas aí é que tá né” é uma faca de dois gumes

Inf1.: é porque é assim o limite ele não tá claro então o limite tem que estabelecer em cada caso mas isso é o mal de qualquer ramo das ciências humanas para achar a justa medida das coisas é difícil a gente tem que ponderar cada caso nesse caso aí era extramente necessário ou a gente falava ou ficava uma lacuna o aluno foi colocado para fora saiu batendo o portão se a gente não dissesse nada era uma lacuna que ia ficar não tinha outro jeito ou a gente falava ou a gente falava porque a gente ver que a gente consegui combinar as nossas estratégias mas por exemplo a sua postura foi mais formalista a minha foi mis deica para lá deixa sdo jeito que estava mais conformista so que naquele caso não existia outra alternativa ou falava ou não falava

Inf2.: é como eu falei tem momentos que não dar é uma postura que sempre que controlar me policiar porque tem hora que eu não me vejo como professora eu me vejo como mãe olha é a mãe V. que tem num sei quantos filhos na sala de aula

Doc.: e qual seria então o papel do professor” qua seria a função básica o quê que o professor teria para educar”

Inf1.: já está dizendo tudo educar porque o educar ele não comprehende o instruir e o educar no sentido estrito é dar educação e o intruir é o que o pessoal pensa que é o significado da palavra educação

Doc.: e aí no caso pensando no caso de instruir vocês acham que conseguiram" como é que vocês avaliam agora a visão metodológica conteudista (+)

Inf1.: (+) o nosso resultado é que eu não achei que foi bom porque assim a gente não conseguiu chegar a eles né" a gente falou falou e sendo transparente a gente conseguiu chegar estourando em quatro pessoas fazer que eles realmente parasse para prestar atenção poxa eu aprendi e simplesmente eles não tiveram em momento nenhum aquele júlio com a aprendizagem (+) então da nossa parte a gente fez mas o resultado não foi atingindo

Inf2.: assim da minha parte como eu posso avaliar é que assim porque é assim a melhor escolha que aconteceu na disciplina foi fazer dupla com a V. porque a gente procurava uma completar a outra não houve aquele sentimento não eu vou fazer a minha parte e outra que se vire não não era assim então sempre que a gente ia para sala de aula a gente conversava antes chegava em comum acordo nunca tinha só um plano tinha o plano b se desse certo a gente já fazia senão aí com relação (+) ao houve um preocupação de adaptar o conteúdo a eles o livro eu achei bom o livro eu gostei mas assim para eles era um nível abstrato muito bom era uma coisa assim de diminuir um pouco né" para poder rever os conteúdos a gente usou de várias estratégias a questão da nossa parte eu acho assim que faltou um pouco mais de experiência em como aplicar acho que a V. também concorda mas isso aí nós somos estagiários então não tem como exigir de um estagiário habilidade de uma pessoa que já tem dez anos de sala de aula não dar né" os conteúdos e tudo tinha suas falhas e tudo mais mas eu acho que houve um esforço

consegui

da gente a gente

a os

Inf1.: conteúdos ajudaram e todo eram bons agora já pensou se a gente tivesse que dar orações subordinadas ia ser uma loucura a gente até que planejou bem qual a nossa decepção não tinha a experiência necessária para colocar isso pode ter sido uns dos fatores não ter sido bom mas não foi o único foram outro fatores

Inf2.: mas pelo o que eu vi da escola e da turma dos professores eu acho que outros professores não têm o mesmo empenho que nós duas a gente depositou para fazer o estágio

Doc.: vocês tiveram a curiosidade de verem a prova dele" das questões né"

Inf 2.: a gente fez antes da semana passada

Doc.: porque seria interessante vocês terem esse feedback porque vocês acham que não atingiu pode ser que muitos que tenham acertado as questões que vocês fizeram

Inf1.: não mas pelo questionário a gente conseguiu ver quemuitosatinguiu pelo que foi feito mas o que foi que aconteceu tinham muitos que não sabiam coisas mas teve alguns que apesar de escreverem um pouco assim escreveram um pouco ruim foi melhor nossa respostas [...]

Doc.: e assim se no próximo semestre vocês conseguisse dar aula na mesma escola vocês sendo professoras e não mais estagiárias como é que vocês se sentiriam assim

Inf1.: não aí a gente sendo professora sendo efetiva ou mesmo substituta a situação muda de figura por que qual é o quer da questão" a gente ao podia certas atitudes e quando vocês é o professor daquela turma você é entre aspas o dono daquele universo mesmo que você solte ameaças mesmo se você for (+) você saber que você vai ter um limite não te que bater boca com o aluno você viu a nossa postura a gente colocou para fora o menino bateu boca eu disse olha chega saia e ele não saiu eu simplesmente fiz de conta que ele não estava ali então eu vejo que quando a professora fala com eles eles respondem ela é a dona daquele universo a gente não

Doc.: e de zero a dez como é que vocês avaliam esse momento para formação de vocês como vocês avaliam o estágio vocês já entregaram o relatório né " vocês já terminaram a disciplina então não tem mais cobrança

Inf1.: eu até já disse para a V. que a experiência foi muito válida vou porque vamos ser ser aqui honesta a gente não ai encontrar na sala de aula um espaço ideal como muitos encontraram eu não pensava em ensinar e eu já penso mas a maioria da realidade é isso aí não aquilo então a gente já tem noção do que vai pegar eu achei muito válido o aprendizado não em relação à feedback para saber se a gente era boa ou ruim mas em relação ao que a gente vai ver no caso do magistério tem uma amostra grátis do que a gente vai pegar só que o que ficou faltando foi justamente pela questão do tempo foi esse feedback

Doc.: e essa experiência de assitir às aulas o quê que vocês acham" o que vocês sentiram assim"

Inf1.: para mim serviu um bocado para questão de policiar a postura até mesmo eu sendo advogada através disso aí eu comecei M. a repensar a minha postura com advogada porque eu não deixava muito

Inf2.: foi que eu pude ver o quê que eu posso melhorar o quê que que acho de ponto negativo e positivo a oportunidade para mim foi bastante válida

Doc: e aí meninas eu quero agradecer vocês

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM A DUPLA 02

Inf1.:não para mim não é uma experiência tão nova porque eu já passei um ano dando aula em escola particular né" aí eram pré-adolescentes uma turma bem pesada para mim os estágios estão sendo assim bem tranquilo o problema maior que eu vejo é só em relação ao plano de aula que a gente que se reunir tem que planejar e tudo mas no momento de passar para eles está sendo maravilhoso é um povo já adulto já sabe o que quer prestam atenção na aula perguntam sobre o conteúdo então está sendo muito legal

Inf2.: para mim está sendo mais assustador porque eu a experiência que eu tenho mesmo é só do PIBID né" aí é diferente porque a gente faz intervenção um ou duas vezes no mês são bastante planejada com antecedência aí toda essa semana esse ritmo para mim é novo né" também nunca deu aula sobre o ENEM tive muita dificuldade assim bem assustador assim que essas questões né" porque faz muito tempo que eu não tenho contato aí estou estudando bastante para tentar suprir essas necessidades mas também como a gente passa quatro anos aqui no nosso caso são cinco anos porque a gente tem dupla habilitação aí na língua portuguesa a área mesmo a gente ver muito da pós-graduação fica muito pesado quando a gente vai para sala de aula a gente tem que dar uma olhada no básico naquele conteúdo básico porque a gente passa muito tempo sem ver aqui aí na hora a gente tem que ficar estudando por conta própria né então para mim também é um pouco chato porque eu acho que a gente devia eu acho que a universidade ter espaço para os conteúdos muito profundo mas eu acho importante que a gente também tivesse acesso aos conteúdos mais básicos da escola porque parece dois universos diferentes eu:: tive mesmo mais contato com o ENEM agora no estágio parece que a gente tem mais contato com relação ao ensino a partir do estágio a partir do estágio I quando você está com mais de três anos e meio na faculdade legal porque a gente ver aquelas teorias muito pesadas aí eu acho no nosso caso a gente devia ter mais da escola falar em ENEM falar em gêneros a gente devia ter contato a partir no segundo semestre terceiro:: para quando chegar no estágio não precisar se esforçar tanto

Inf1.: é como se o curso fosse mais voltado para pesquisa né"

Doc.: como se não tivesse uma parte da licenciatura que a pós-graduação forma como pesquisador e chegue um momento final já no curso principalmente no ensino e aí assim vocês têm algumas particularidades" porque a gente ver um grande empecilho hoje que a gente ouvi o professor falar a questão da disciplina vocês já não têm problema com a indisplina mas não deixa de ser desafiador então isso nos mostra como o ensino é complexo aí eu queria que vocês percebessem

[Exibição da gravação]

Doc.: a gente vai ver um pouquinho da primeira aula então assim eu queria que vocês respondessem assim como era que vocês se sentiam nesse momento:: vocês se sentiam professora:: estagiária qual o primeiro momento que passa na cabeça de vocês com relação a essa nova experiência de estagiária

[Exibição da gravação]

Doc.: o quê nessa aula vocês já deram um texto para eles é" e aí vocês estavam começando a correção né" no primeiro momento assim como é que vocês se veem" claro que o espaço físico não ajudava mas assim como é que vocês se viam o primeiro momento"

Inf1.: assim no meu caso eu não me vejo ali como professora eu me vejo como se eu estivesse participando de um grupo de estudos porque eu já passei muito tempo trabalhando nessas categorias do ENEM que era mais nessa questão do grupo de estudos pessoas se reuniam e eu ficava ali com o português para ficar liderando mais o conteúdo e conversando com eles é tanto que nas primeiras aulas eles perguntavam quem são os professores aí eles olhavam para gente aí eu fiquei rindo com a A. porque eu não e via lá como professor eu estava lá como um pessoa que pode ajudar eles no ENEM aí o primeiro contato sempre é o mais difícil porque você não conheci as pessoas você não sabe se as pessoas gostam de conversar se vão gostar do conteúdo a gente fica com aquele medo a:: será que vão gostar da forma como a gente vai mostrar os conteúdo será que eles vão entender será que eles então o primeiro contato é um pouco difícil mas mesmo assim eu não me via lá como professora né" eu me via como um pessoa que era capaz de ajudar em alguma coisa é tanto que eu procuro falar assim em informal

Inf2.: eu me via assim mais como uma estagiária mesmo eu estava em apavorada é tanto que quando eu estava corrigindo a sexta questão eu não sabia mais como orientava a minha sorte é porque eles foram conduzindo a questão e não perceberam o meu assim o meu vacilo né" porque foi justamente na sexta questão que eu entrei né" aí ela uma questão de interpretação aí eu me perdi não sabia mais como fazer me perdi mas aí eles conduziram acho que eles não perceberam que eu estava muito nervosa

Doc: é:: o que é um processo natural essa questão no nervosismo aí eu pergunto a vocês assim como é que vocês organizaram esse momento de:: quem elegeu esses conteúdos e [aí essa primeira aula teve esse impasse por conta do espaço físico né" aí aqui é último momento dessa aula que vocês vão começar a ver os conteúdos **Exibição da gravação]**

Doc.: aí é vídeo então vocês fizeram um planejamento para aulas com os objetivos para cada aula como é que vocês estão estabelecendo como é que vocês planejaram esse percurso"

Inf1.: na verdade a nossa primeira aula ajudou muito a saber como a gente ia conduzir o curso porque tem um site especializado no ENEM né" que ele meio que deu as diretrizes e o que mais cai mais dicas né" então a partir daquele conteúdo da primeira aula ficou mais fácil a gente desenvolver as outras porque baseado nas estatísticas que essa instituição forneceu né" que é bem respeitada então disseram o que mais caía aí a partir do levantamento de dados que eles fizeram da estatísticas nós tivemos segurança mais norte vamos trabalhar mais funções porque

cai mais interpretação porque cai mais variação porque cai mais então a partir do momento que planejamos a primeira aula meio que facilitou um pouco as outras

Doc.: ele foi meio que o fio condutor dos outros né" o fio condutor dos conteúdos é esse:: quais são os assuntos de língua portuguesa mais recorrentes do ENEM aí em cada segundo vocês exploram minam devido ao tempo né" como é que vocês exploram isso vocês conseguem:: aqui a gente já tá na terceira aula né"

[Exibição da gravação]

Doc.: a gente já está num espaço físico mais caracterizado como sala de aula como é que vocês se sentiam assim:: faz diferença o espaço físico" ele faz diferença para o professor" como é que você avaliam como é que vocês se sentiam"

Inf1.: faz sim até pelo um questão como é que eu vou me importar lá na frente como é que eu vou ficar para eu ter uma visão ampla do slide aquela outra sala a gente viu que tina uma coluna bem no meio então quando enchia que estava vindo mais gente nas primeiras aulas ficava gente atrás da coluna então isso á dificultava para que a pessoa pudesse ver o conteúdo que estava sendo passado e já nessa sala não ela é mais ampla e gente ficava ali a frente vimos todas pessoas dava para olhar aquele que estava fazendo a atividade aquele que queria fazer alguma pergunta fazia direto tinha um contato cara a cara não ficava se escondendo atrás de uma coluna né" então foi bem melhor

Doc.: aí você ver a questão da dimensão a distribuição da turma começa a formação do conteúdo

[Exibição da gravação]

Doc.: vamos começar a parte que A. vai falar né" a L. como é que você avalia porque para a A. é o primeiro contato enquanto professora e aí como é que você avalia assim como você estava com a outra turma outra escola qual a diferença entre aquela L. e essa hoje" você assistiu um pouquinho e a A. também vai ver

[Exibição da gravação]

Doc.: então assim vocês primeiro explicaram a função da linguagem e depois:: assim um primeira pergunta em relação aos slides a leitura dos slides vocês acham que é útil que atrapalha caracteriza ou não como professor"

Inf1.: eu acho que o slide ele prende mais atenção do estudante de quem está na frente porque você pode trabalhar a imagem o texto sendo colocado lá a frente para todo mundo ver então eu acho que as pessoas ficam na curiosidade para ver o que vai vir na frente ah:: essa parte foi legal o quer vai vir depois" diferente de ter só o professor lá na frente falando:: olhando para o papel porque já uma turma cansada o pessoal está chegando do trabalho já tem uma certa idade então se a gente não procura fazer uma aula atrativa que prende a pessoa eles vão acabar dormindo então eu acho que o slide prende a atenção dos alunos

Doc.: **[Exibição da gravação]**

e aí é assim a minha pergunta é se vocês conseguem estabelecer objetivos para cada aula esse objetivo embora o objetivo maior seja a preparação para o ENEM como é que vocês ligam esse conteúdo com os conteúdos vistos durante as disciplinas do curso de letras assim facilitando a pergunta trabalhando a leitura interpretação de textos e aí em que momento o que vocês viram na faculdade ajudou para vocês prepararem e ministrarem essa aula”

Inf2.: só as aulas as disciplinas de estágio um e dois para mim foi basicamente isso porque as outras disciplinas eu não tive muito contato com a questão do ensino né” é mais o foco era no assunto da disciplina né” mas foi no estágio um trabalhamos bastante leitura interpretação só mesmo a partir do estágio

Inf1.: eu acho também que ajudou nas apresentações dos seminários a medida que a gente estava fazendo atividade de literatura então a gente pegava um conteúdo um assunto e a gente elaborava uma aula então isso de certa forma já era aprendizagem quando você vai trabalhar aí vai dar uma própria aula porque querendo ou não mesmo que seja só um seminário mas você tem que deixar entender para a turma o objetivo quais são as características então é um plano de aula também durante todo o curso sempre a gente fazia seminário

Doc.: falar e público né”

Inf1.: falar e público

Doc.: ou seja essa formação do professor ela não precisa ser dita olha:: eu estou formando vocês nesse momento quando o professor estabelece a comunicação como seminário de certa forma ele já está desenvolvendo uma competência uma habilidade necessária que vocês vão ter futuramente né” então vocês até falaram da função metalinguística vocês não precisam falar estou fazendo agora uma aula falando sobre algo durante o curso não necessariamente é para vocês falaram que é para o ENEM mas é uma formação contínua vocês estão percebendo e outra questão que eu queria comentar com vocês é sobre (+) aqui eles estão fazendo atividades aí eu queria que vocês vissem assim a questão da interação com os alunos

[Exibição da gravação]

Doc.:a minha pergunta é como vocês se sentem com a interação vocês acham que ter de melhorar a interação:: já está boa”

Inf1.: eu acho que ainda é muito pouco a interação com a sala de aula porque a gente observa mais a interação no momento em que eles percebem que o assunto tem tudo haver com a realidade deles eles começam a falar e tudo junto a interação é difícil por conta do tempo e dos assuntos a questão mesmo tem muito assuntos para serem trabalhados por exemplo essas questões que a gente passa para ele eu já me preparei bastante para questão da interação é fazer grupo na sala de aula em grupo de três de quatro pessoas eles faziam a leitura da questão e vão debater o assunto e eleger que seria a questão certa se uns disserem que era a que outros b eles iam

entrar em consenso para saber qual seria a certa né" aí nesse momento seria mais interação entre eles mas o que a gente percebeu é que quando era passado uma questão a gente passou individual e não foi produtivo uns não iam fazer estavam cansados então a gente viu que passar a questão em sala de aula devia ser muito produtivo então acaba que fica sendo uma aula muito expositiva e a interação só mais uma questão de eles falarem darem a opinião deles e terminavam o assunto né" não houve interação mais também por conta do tempo é muito limitado para a quantidade de questões que a gente quer passar até para passar mais conteúdo para eles né"

Doc: outras questões né" a questão dos objetivos

Inf2: é bem tranquilo assim preparar uma aula a gente tenta passar o máximo que a gente pode mas é muito assim::

Doc.: aí teve um momento

[Exibição da gravação] quando um aluno tinha uma pergunta tem essa preocupação de se justificar né" e para finalizar o de ontem a gente percebe assim que vocês mantêm o mesmo formato a questão dos materiais então ontem foi o mesmo problema e eu achei que não ia caber que vi meio-dia a questão do tempo como é que o professor tem vários obstáculos a interação a explicação eu acho que a primeira questão é a do tempo

Inf1.: assim porque sempre nas nossas aulas a gente procura mostrar um vídeo para eles é mais uma saída para essa questão do tempo terminou de fazer a apresentação do slide que é o conteúdo mesmo e sobrou um tempo o que é que a gente vai fazer" então a gente usa esse vídeo para completar o tempo é uma fuga uma saída né" aí ontem a A. tinha até falado vamos falar bastante para ver se dar tempo a gente tem que ter muito cuidado com a questão do tempo né para não terminar muito cedo e aí o que eu vou fazer e também não terminar muito tarde porque eles já estavam doidos para irem embora e aí literatura eu adoro literatura eu tenho aquele problema quando que começo a falar me empolgo e eu acho que eu falei demais na aula de ontem e aí aula terminou o slide terminou acho que já era oito e quarenta e também não ia dar para terminar a aula porque o vídeo era um pouco longo comparado aos outros vídeos de seis sete minutos mas aí o vídeo era de treze minutos né A. então a gente acabou que:: é tanto que ela perguntou seria bom a gente ver esse vídeo porque a gente já sabia que ia ultrapassar os horários né" e gente enfrentou

Doc.: e aí a minha última pergunta como é que vocês avaliam essa primeira vez é o momento é estranho a gente se auto avaliar como avaliar os alunos os outros né" professor ama falar de alunos agora falar dele mesmo e se ver então assim eu queria que vocês falassem um pouquinho como é que vocês estão se vendendo enquanto alunos e aí minha pergunta e depois [...]

Inf1.: a gente tinha que ver o vídeo todinho porque aí a avaliação ia ser melhor porque eu acho que tem muita coisa que a gente pode melhorar mas é um momento

bem interessante como eu já falei no início se ver como professora lá na frente é isso e também eu não tive tanta dificuldade de passar esse conteúdo para eles porque você tendo tempo para estudar (eu vejo aí como se a gente estivesse no paraíso) e aí quando eu vou para sala de aula mesmo aí dar para eu saber porque teve outros estágios que a gente fez por exemplo em literatura e foi em sala de aula mesmo o local aí o momento que você tem noção mesmo de que é ser professor porque eu acho que não tem nada mais gratificante para o professor do que você planejar a aula e aí ver que os alunos estão prestando atenção naquilo que você organizou com tanto gosto aí é o paraíso né" você vai para sala de aula mesmo quarenta alunos quarenta crianças ou adolescentes que você fala e eles não prestam atenção em nada esse momento sim é como eu me vejo como professora fico pensando será que isso que eu vou querer para minha vida será que eu vou aguentar agora aí não já foi

Inf3.: mas aí é professor também é interessante é meio que professor é sofrimento na sala de aula não é professor ((risos))

Doc.: é natural é interessante e A. (como é que você agia) como é que você se avalia se ver professora" é claro que vocês estão em formação como vocês se sentem acham que esse momento esse estágio está servindo de alguma forma

Inf2.: contribuiu com certeza mas eu não me vejo como professora eu me vejo ainda como estagiária e é daquelas assim bem amadoras que explica qualquer coisa que fica nervosa na aula sou bem mesmo estagiária não me vejo como professora quando na rua eu encontro com alguns deles e ele me chamam de professora para mim é muito estranho assim prefiro ser chamado de tia ter contato com o fundamental professora para mim tem um peso que eu acho que eu não consigo assim encaixar suprir esse item né" esse título que eu acho aí para mim é estranho professora assim é muito estranho é responsabilidade né" é formação de pessoas eu me vejo mais como estagiária mesmo

Inf2.: é formação né" pessoas que estão ali na frente formando mesmo aprendendo alguma coisa de certa forma é ser professor porque professor não é só para as coisas ruins não

Inf1.: a parte boa de entender é gratificante de certa forma é ser professor não é o professor completo digamos assim né" ele tem muitas outras questões que envolvem a atividade de professor

Inf2.: mas é bom quando você dar aula e:: quando alguma coisa fica para eles né" sentir que você contribuiu

Doc.: pronto meninas esse primeiro momento foi só para gente discutir a nossa intenção é fazer outro quando a gente terminara aqui porque é um processo né" até a formação

[...]

Doc.: nessas últimas aulas também que vocês mantêm um padrão do conteúdo apresenta os slides entrega uma atividade e depois apresenta um vídeo e aí eu queria perguntar a vocês se [...]

[Exibição da gravação]

Doc.: o momento que eu achei interessante é como vocês falaram quanto mais vocês vão conhecendo os alunos vai criando parceria professor- aluno vocês já têm intimidade já sabe o nome já conhece as características de cada um talvez o aluno fala na aula não porque ele não esteja entendendo mas é a característica do aluno tem aluno que fala muito já têm outros que gosta de falar menos e aí nesse momento houve a participação dos alunos e eu também deixei essa parte por último porque foi um momento bem sala de aula um pergunta e aí eu queria que vocês se avaliassem nesse momento vocês também queriam se sentir como professora

Inf1.: tem a questão do medo né aí" porque quando o aluno começa a perguntar muito você acha que vem uma bomba aí e eu acho que é típico do professor professor também não sabe de tudo apesar de ser um momento muito importante e deve acontecer muito em sala de aula mas tem a insegurança da pessoa eu acabo olhando para A. tem esse jogo mas é muito bom ver eles participando perguntando é quando a gente tem certeza que eles estão prestando atenção mesmo no que você falou uns prestaram atenção outros não mas o que participa a gente tem certeza que estão prestando atenção né" porque está tirando as dúvidas então é bem interessante

Inf2.: e o momento que teve mais participação foi o momento do conteúdo variação linguística porque foi quando a gente mais se aproximou do cotidiano teve vários exemplos eles contaram as histórias deles então foi a aula que na minha opinião foi a melhor teve muitas participações as outras literatura e variação as outras mas foi o momento que mais se aproximou da sala de aula porque nossa teve vários exemplos do cotidiano que eles abordavam que a gente fazia relação com o conteúdo então foi um aula muito rica foi a aula que eu mais gostei

Doc.: e aí o que isso ensinou para vocês essa experiência de aulas mais participativas o que isso serviu para formação de vocês

Inf1.: eu acho que o professor ele tem que estar sempre [...] um linguajar mais acessível exemplos que caia que eles entendam até porque quando acontecem eles participam quando ele não estão entendendo não como eles participarem né"

Inf2.: tem que relacionar com a vida deles o conteúdo porque está tudo relacionado né" tudo que a gente ver na escola tem:: quando você aquela coisa que parece ser abstrato só para fazer uma prova você mostra que tem relação com sua vida aí eles mesmos aqueles mais calados falam entendeu" é relacionar com o cotidiano

Doc.: isso seria o papel do professor né"

Inf.: participou muito naturalmente vai sair não precisa nem você está perguntando

Doc.: tornar aquilo mais acessível tornar mais prático para o aluno quando o professor faz essa ponte fazendo exemplos torna-se mais positivo né”

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A DUPLA 02

[Exibição da gravação]

Doc.: (então aí vocês passaram o conteúdo contextualizaram) e aí como é que vocês se vêem essa é praticamente a penúltima aula porque a outra foi um simulado as primeiras aulas até esse momento como é que vocês se avaliam quanto professora eu lembro que naquela primeira confrontação vocês se sentiam muito assim ministrando um curso mas vocês estão numa sala de aula até porque é uma sala de aula mas e aí como é que vocês se veem a A. aí com a questão do nervosíssimo ansiedade

Inf2.: estou mais tranquila no meu caso eu ainda ficava na aula assim eu ficava bem nervosa mas no final eu estava menos nervosa porque para mim era novo esse negócio de ficar com uma turma de adolescentes acostumada né" com o fundamental dois e o médio mas o Ceja foi mais desafiador até por uma questão do ENEM que eu nunca tinha ministrado conteúdo do ENEM

Doc.: você já tinha dado aula no colégio"

Inf2.: eu fiz eu faço algumas intervenções né" como aula né" como se fosse aula só que por ser do PIBID tem uma proposta bem diferente né" tem propostas novas bem diferentes é uma aula então mas para mim é como se fosse então é uma aula

Doc.: você já tinha trabalhado com o fundamental"

Inf2.: é:: o dois o médio também já tive contato com o estágio de espanhol mas aí foi mais desafiador mesmo porque eu descobri que eles mais interessavam tinham uma escuta mais a gente tinha mais um domínio de conteúdo melhor então desafiava bastante a gente não tem tempo para ficar olhando

Doc.: um público mais exigente digamos assim

Inf2.: com certeza

Doc.: porque você não pode falar qualquer coisa responder errado esse público já vai perceber às vezes os adolescente nem presta atenção no que você está falando

Inf2.: é mais cuidado no final ainda tinha ajuda porque estudava bastante para essa sala

Doc.: a L. já se sentia mais à vontade porque era um conteúdo que você já tinha trabalhado né"

Inf1.: e assim é uma turma que prestava atenção claro que sempre tem um medo vai ter deles fazerem uma pergunta como já foi falado mas também é uma turma adulta é fácil a gente chegar e dizer olha a gente não tem a resposta hoje a gente pode trazer na segunda-feira lógico que eles iam compreender eles iam compreender não iam ficar atirando pedras anos a:: a tia não sabe de nada às vezes quando batia esse nervosíssimo eu lembra não eu não sou obrigada a saber tudo então é tranquilo::

Doc.: e a questão dos conteúdos assim vocês que organizaram usaram aquele livro como é que vocês avaliam assim essa parte assim do material didático inclusive teve uma aluna que elogiou no último encontro duas alunas elogiaram vocês o material inclusive disseram que a passaram confiança e a A. toda preocupada aí (+) poderia passar o medo aqui o medo da inexperiência planejamento como é que vocês

Inf1.: é muito cansativo assim a A. foi excelente nessa parte bem direitinho e ela foi dando ideia foi pesquisar o que cai na ENEM eu estava toda perdida o que eu vou passar para aqueles meninos" foi quando ela começou a dá ideias que a gente viu num planilha dos assuntos que mais caíam foi mais fácil para gente só ir pegando material que só tivesse aquele conteúdo e depois que a gente organizava tudo e eu construía os slides a gente pegava e estudava aquele material nessa questão aqui eles podem perguntar isso isso e isso vamos saber o que significa isso a gente ia procurar o significado ás vezes até a A. era exagerada eu diz A. se acalme eles nem vão perguntar isso aí não então eu percebi que o nível deles não é tão alto para fazer pergunta tão elaborada e ela ficava muito preocupada mas aí depois foi melhorando fomos pegando o ritmo mas aí veio a preocupação quando os meninos começaram a faltar nós ficávamos conversando A. será que é o nosso material que não está chamando atenção deles e eles não estão gostando mas que para gente era a melhor forma de passar conteúdo para eles e ficaram também porque a gente fazia o slide chamava a atenção deles depois iam unificando tudo para gente seria a melhor forma de ajudar eles né" será que eles estão gostando da forma como a gente está passando conteúdo

Inf2.: o que teve mais de diferente foi o filme mesmo

Inf1.: será que nós fomos muito mecânicos de jogar conteúdo para o menino o tempo era muito pouco também e a gente queria passar conteúdo a gente estava mais preocupado em passar informações do ENEM do que aquele plano de aula dinâmico que todos pudessem interagir

Doc.: e como relação assim ao material didático da elaboração material didático o que ajudou vocês assim outras disciplinas experiências plano de aula vocês têm sentem mais seguras em fazer planos de aulas vamos supor que vocês estejam fazendo concurso e sejam professora do Estado

Inf2.: o plano de aula foi bem tranquilo já havíamos visto com a P. a gente também já teve um aula de plano de aula no espanhol mas a questão mesmo do material eu acho sei acho que eu ainda não estou preparada para fazer um bom material

Doc.: e o que é que exige assim para a produção do material

Inf2.: muita pesquisa muito estudo assim ver o que cai na prova ver o que mais cai para não está preparando um material que não vá não tem como preparar um material que não venha com esse significativo entendeu" tem que ter um material que te ajude realmente a fazer a prova tem que ver qual objetivo né" objetivo desse curso é o ENEM então agora se é na escola é mais flexível a gente pode ir mais nesse nível questão de oficina mas como o nosso tempo era muito curto né"

Doc.: é:: toda prática ela parte daquele objetivo que você tem a cumprir né " que ele quer atingir a partir dessa meta você vai fazer a ou x

Inf1.: eu acho que assim para elaborar um plano de aula normal assim sem muitas atividades para prender a atenção dos alunos a gente faria numa boa estamos fazendo aquela aula show digamos assim porque assim o professor tem que usar o material sem perceber qual é o conteúdo que está sendo dado eu acho que para fazer esse plano de aula por exemplo eu não me sinto preparada

Inf2.: e você deve saber também a questão de ponderar né" técnicas sem esquecer muito tradicional ter humildade que o tradicional também é importante tem de apelar para alguma coisa eu acho importante também porque eu já ouvi comentários de que o professor era muito dinâmico e todo dia era muita oficina e tal até que os alunos acabavam cansados que não aguentavam mais de tanta dinâmica isso é uma questão de moderar em tudo né"

Doc.: um equilíbrio né" às vezes fazer uma cópia é necessário também né" copiar no quadroassistir a um filme ou então faz uma interação, mas também é necessário que se faça o professor de língua portuguesa tem que ter esse domínio né" e tem a relação o tempo também né"

Inf1.: aí a gente estava usando quase duas horas para passar o conteúdo né" ainda dava para ser uma aula mais dinâmica agora você vai para sala de aula com cinquenta minutos para mim entrar para que eles prestem atenção na minha aula e começar né" então acaba sendo muito reduzido né" nesses estágios mesmo eu via professor que conseguia dar aula uns vinte minutos

Doc.: dos cinquenta né" uns dez a quinze minutos para acalmar a turma né" fazer chamada::

Inf1.: fazer chamada recado da coordenação quando eles sentam para ouvir então você faz um plano de aula de cinquenta minutos acaba sendo reduzido a vinte eu acho que com o tempo o professor acaba se acostumando não eu vou passar esse texto e essa questão para os meninos eu acho que o problema está é aí o professor se acostuma fazer plano de aula desse jeito

Doc.: e uma pergunta vocês focaram muito no ENEM e é tanto que a oficina foi de questões do ENEM aí vocês elegeram os conteúdos que mais caíram e eu queria saber assim como é que foi a contagem de vocês aliada com o que vocês aprenderam na universidade como foi a aula de leitura como foi a aula de produção textual como foi que vocês trabalharam literatura vocês acham que vocês conseguiram pegar essa teoria que vocês estudaram e aplicar né" vocês conseguiram fazer pegar essa teoria que vocês estudaram e aplicar né" vocês conseguiram fazer essa transposição a por exemplo a aula de leitura tem de ser assim vocês conseguiram aliar porque a gente escuta muito o aluno falar do que é saber separar o teórico do prático aí esse momento que eu chamo vocês conseguiram fazer esse casamento ou não"

Inf1.: eu acho a teoria ainda muito rebuscada você aprende uma teoria e às vezes fica voando porque que ele faz isso não eles fazem uma viagem porque têm muito conhecimento para isso é o professor isso desde que passou para ele foi os professores que passaram mais de uma forma bem mais simples bem mais acessível para ele nem tudo que a gente aprendeu aqui a gente não pode passar para eles tal qual porque como eu falei é bem mais rebuscado a gente tem que afunilar mais para que eles possam entender né”

Inf2.: eu acho que o que se aproximou mais foi o estágio de observação e o estágio dois até os estágios acho que são as disciplinas que mais ajudam a gente eu lembro assim que até eu aprendi muito sobre a importância do texto literário no estágio um e dois né” com foco no texto literário até mesmo quando eu expliquei eu disse olha gente isso não é o suficiente a gente não pode ficar se limitando só nisso é importante que vocês leem as obras aí então foi muito importante porque isso foi no estágio porque assim nas disciplinas mesmo literatura um dois e três a gente foca mais na questão de analisar a análise crítica as características da escola os autores algumas obras não tinha muito foco no ensino mas no estágio já dá uma orientação

Doc.: com relação a própria língua portuguesa

Inf2.: () as disciplinas da linguística não sei porque eu era muito inexperiente mas eu não consegui fazer mas eu consigo fazer esse elo que muitas amigas conversam que ela também têm a mesma dificuldade algumas já se formaram e têm muitas dificuldades de dar aula eu acho que é uma lacuna na nossa formação

Doc.: e o que é mais difícil para dar aula assim a gente pegou uma realidade aparentemente muito boa não tinha barulho não tinha indisciplina não era uma turma numerosa o ambiente era agradável e existia até parte da tecnologia né” assim a gente teve muitos aspectos a nosso favor mas não é por isso que não seja um desafio lá no Figueiredo né” já tinha outra realidade né’ mas para vocês têm que avaliar o que foi mais fácil então que desafios vocês perceberam na profissão” de ser professor

Inf2.: mas é mais no caso de Ceja específico”

Doc.: de todo tipo assim que dificuldades a gente também encontra por que assim a gente pensa que para eu ensinar eu só preciso que os alunos fiquem calados prestem atenção e gostem e vai ser tudo ótimo mas é só isso e pronto

Inf1.: não acho que a gente tem medo de fazer com que eles participem da aula fazer com que eles venham para aula com a gente ver que vivem faltando o professor tem que se preocupar com isso perguntar porque por que estavam falatando até a própria coordenação pergunta e a questão de organizar o material é um desafio de cumprir o horário você marca um horário com eles e você tem que estar naquele horário você que se organizar para estar lá né” então é um desafio também

Doc.: não é só dar aula

Inf2.: acho que é o momento mais prazeroso mas eu acho que a preparação os bastidores digamos assim é o pior acho porque e assim a nossa sorte é porque a gente pegou um ambiente favorável mas aí quando a gente tem uma aula até mesmo no PIBID a gente fica fazendo coisas diferentes aí quando chega lá a gente começar se matava de estudar e aí ver acontecendo lá mas meu deus eu estou perdendo meus domingos meus feriados para quando chegar lá que é o que muitas vezes acontecem né" de você valoriza lá os meninos ainda são jovens às vezes não reconhecem

Inf1.: e também de vocês passarem para ele porque aquele conteúdo é importante naquela aula por exemplo o filme para alguns aquela aula não foi válida alguns foram saindo então é um desafio o professor não conseguir mostrar para alguns a importância daquela aula

Inf2.: eu até acho importante que antes da aula a gente mostrar a importância o objetivo para eles não acharem que o filme é enrolação a gente teve que parar o filme porque estava todo mundo saindo para explicar a importância atrelar os conteúdos à atividade porque senão e a culpa não é deles foi da gente por não ter explicado

Inf1.: e até porque a gente tem o costume de assistir por existir não assistindo o filme por analisar a:: você pode ver isso e isso quando a gente parou o filme a gente parou e falou vocês estão entendendo e eles como assim entendendo o quê vocês querem com essa pergunta a gente foi falando e eles foram vendo os pontos que podiam ser percebidos no filme e aí depois que terminou o filme e a gente deu outra parada aí eles já estavam percebendo eles já foram dizendo professora e aquele momento tal pode ser isso porque realmente pegaram e não assentiram por assentir

Doc.: é exatamente você conduzir o aluno a ter um senso crítico né" e não só ler por ler quer uma leitura de um filme e isso é interessante de fazer e:: outra questão que a gente queria perguntar a vocês é com base em tudo que vocês passaram vocês ministraram um curso esse curso durou quantas semanas"

Inf1.: dois meses

Doc.: ou seja oito semanas dois meses desseis aulas então assim vocês hoje se sentem mais preparados esse dois meses de sala de aula deram mais confiança para vocês "hoje vocês se sentem mais perto da profissão de professor eu queria que vocês avaliassem assim como foi a importância do estágio dessa formação na carreira de vocês"

Inf2.: foi muito bom até mesmo antes de começar a gente achava que era uma coisa inatingível ser muito difícil que a gente vai seguir mas foi muito importante no meu caso então eu tenho condições de abordar o ENEM que estava muito enferrujado e com certeza ajudou muito

Inf1: você aprende muito conteúdo né" tem também que na época que eu estava dando aula no colégio até eu falei para a A. que estava aprendendo português agora eu peguei o livro e fui estudar então você aprende muito para poder ensinar

Doc.: a gente ver então que a profissão professor é muito ampla porque tem o conteúdo você tem que estudar o conteúdo não é só saber o conteúdo tem de adaptar para o público dele e ele o público muda às vezes ele é adulto ele é ensino médio é fundamental e aqui o ambiente universitário ele está junto ele ajudou" sim não mais ou menos por quê sim por quê não"

Inf2.: além da nossa pluralidade" ajudou com certeza contribuiu

Inf1: a universidade pega você e joga aí vocês têm que aprender ((risos))

Doc.: tem que ter esse domínio da prática né" pena que são só dois meses e é só uma disciplina no final do curso

Inf1.: acho que era para ser no final do curso

Inf2.: a observação era para ser no meio do curso e é no final

Doc.: poderiam mais aliar a teoria com a prática né" e para finalizar eu sei que não dar para medir mas de zero a dez antes nas primeiras aulas com as mudanças qual nota vocês dariam" como é que foi essa aprendizagem de vocês"

[Exibição da gravação]

Doc.: e aí L. como você se avalia"

Inf1.: no começo eu daria um sete pela questão do nervosismo primeiro contato com eles a questão dos equipamentos que a gente não tinha muito domínio sobre eles e do nosso material o nosso material serviu do primeiro a fina embora que no final já tínhamos uma habilidade para explicar melhor né" mas o conteúdo foi praticamente no mesmo ritmo então por essa parte do nervosismo e tudo eu daria um sete já no final a gente que está tudo descontraído a gente já sabe o nome de algumas pessoas elas não têm o medo não ficam caladas já estão entendendo o processo para quê aquilo daí né" porque o começo eles estão perdidos se saber para quê aquilo daí e aí eu acho que eu daria um oito e meio

Doc.: que é a questão da interação né" porque isso fica mais professor fala aquela história e parcer uma palestra o aluno só recebe e aí vocês conscientemente ou inconscientemente não sei se alguém ficou falando para vocês mas vocês viram a necessidade dessa interação

Inf1.: e a gente já sente mais a vontade de está puxando eles você ver aí sempre eu e a A estávamos fazendo perguntas a eles para que eles pudessem responder e vermos se eles estavam entendendo no começo talvez isso acontecesse menos

Doc.: tem uma parte que a A. vai explicar

[Exibição da gravação]

Doc.: é muito engraçado a questão dos gestos assim:: A. como você se ver como professora"

Inf2.: eu gostei está melhor porque no começo não estava tão natural acho que também não está tão assim porque era de noite e geralmente eu já chegava cansada eu chegava muito derrubada a L. chegava com o aspecto melhor eu tinha um compromisso á tarde que eu ao sei o que era e também eu passava o domingo estudando e já chegava segunda cansada tanto que depois eu me arrependi de chegar assim mais inteira na aula mas foi bom acho que melhorou

Doc.: se você perceber você priorizava a interação né" você deixou o silêncio para ele e ás vezes o silêncio é om para eles refletirem e para finalizar o primeiro momento o que vocês acharam dessa estratégia de se verem"

Inf1.: eu achei interessante algumas coisa você ver e percebe que não é legal de se ver preciso de um equilíbrio netão eu vou ter mais cuidado porque usar a apostila é interessante na frente dos alunos e a relação com os meninos se todo mundo tivesse essa oportunidade seria bem interessante

Doc.: principalmente no estágio que a gente está aprendendo da postura mas do falar

Inf1.: se eu estou falando muito rápido se não estou dando oportunidades para os alunos falar também haver essa interação assim dar para ver tudo

Doc.: A. o que você achou dessa estratégia"

Inf2.: é muito boa ajuda muito a gente a melhorar alguns pontos

Doc.: no primeiro momento você olha muito para roupa acessórios gestos mas depois se preocupar com o conteúdo de pegar a interação

Inf1.: agora no começo é bem constrangedor ter alguém ali lhe filmando você saber que alguém está ali observando e depois vai está comigo e se eu falar errado mas depois você vai esquecendo

Doc.: e sem falar de que tudo depende de como você está sendo avaliado

ANEXO A – EMENTA DA DISCIPLINA ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

 <p>Universidade Federal do Ceará Pró-Reitoria de Graduação Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente – CPAD Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular</p>												
PROGRAMA DE DISCIPLINA												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Curso: LETRAS</td> <td style="width: 30%;">Código: 37</td> </tr> <tr> <td>Modalidade(s): LICENCIATURA</td> <td>Curriculo(s): 20061</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Turno(s): <input checked="" type="checkbox"/> Diurno <input type="checkbox"/> Noturno</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Departamento: LETRAS VERNÁCULAS</td> </tr> <tr> <td style="width: 15%;">Código</td> <td style="width: 85%;">Nome da Disciplina</td> </tr> <tr> <td>HB012</td> <td>ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</td> </tr> </table>	Curso: LETRAS	Código: 37	Modalidade(s): LICENCIATURA	Curriculo(s): 20061	Turno(s): <input checked="" type="checkbox"/> Diurno <input type="checkbox"/> Noturno		Departamento: LETRAS VERNÁCULAS		Código	Nome da Disciplina	HB012	ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Curso: LETRAS	Código: 37											
Modalidade(s): LICENCIATURA	Curriculo(s): 20061											
Turno(s): <input checked="" type="checkbox"/> Diurno <input type="checkbox"/> Noturno												
Departamento: LETRAS VERNÁCULAS												
Código	Nome da Disciplina											
HB012	ESTÁGIO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">Pré-Requisitos: HB009; HB010; HB011.</td> </tr> </table>	Pré-Requisitos: HB009; HB010; HB011.											
Pré-Requisitos: HB009; HB010; HB011.												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Carga Horária</td> <td style="width: 50%;">Carga Horária Total</td> </tr> <tr> <td>Teórica: <input type="checkbox"/></td> <td>96h/a</td> </tr> <tr> <td>Prática: <input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Est. Supervisionado: (96)</td> <td></td> </tr> </table>	Carga Horária	Carga Horária Total	Teórica: <input type="checkbox"/>	96h/a	Prática: <input type="checkbox"/>		Est. Supervisionado: (96)					
Carga Horária	Carga Horária Total											
Teórica: <input type="checkbox"/>	96h/a											
Prática: <input type="checkbox"/>												
Est. Supervisionado: (96)												
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Obrigatória (X)</td> <td style="width: 33%;">Optativa <input type="checkbox"/></td> <td style="width: 34%;">Eletiva ou Suplementar <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Obrigatória (X)	Optativa <input type="checkbox"/>	Eletiva ou Suplementar <input type="checkbox"/>									
Obrigatória (X)	Optativa <input type="checkbox"/>	Eletiva ou Suplementar <input type="checkbox"/>										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Regime da disciplina:</td> <td style="width: 50%;">Anual <input type="checkbox"/> Semestral (X)</td> </tr> </table>	Regime da disciplina:	Anual <input type="checkbox"/> Semestral (X)										
Regime da disciplina:	Anual <input type="checkbox"/> Semestral (X)											
<p>Justificativa: A disciplina <i>Estágio em Língua Portuguesa</i> tem o propósito de levar o aluno a aplicar, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conhecimentos teóricos e empíricos referentes à Língua Portuguesa, com base nas determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>												
<p>Ementa: Planejamento e prática de atividades de aplicação dos conhecimentos e procedimentos técnico-pedagógicos ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio em articulação com os parâmetros curriculares nacionais e com o projeto pedagógico da escola.</p>												
<p>Descrição do Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção e ordenação dos conteúdos específicos a serem abordados na prática docente. - Revisão dos fundamentos teóricos referentes aos assuntos selecionados para a prática docente. - Seleção e/ou elaboração do material de sala de aula (exercícios, textos etc). - Elaboração de planos de aula. - Seleção dos procedimentos metodológicos de ensino. - Especificação dos critérios de avaliação. - Elaboração dos instrumentos de avaliação. 												
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANTUNES, I. Aula de Português. São Paulo: Parábola, 2003.</p> <p>BONINI, A. Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002.</p>												

- BRAGGIO Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Línguas, códigos e suas tecnologias/ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZEN, C. Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.
- CEARÁ, Secretaria da Educação Básica, Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. *Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio (Versão preliminar)* Fortaleza: Secretaria da Educação Básica, 2000.
- FARIA, Maria Alice. O Jornal em sala de aula. *Contexto*, 1989.
- FRAGA LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia. *Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa*. UFRN, 2001, Natal/Brasil.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.
- ILARI, R. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- JURADO, S. & ROJO, R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.
- KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria & prática*. Campinas-SP: Pontes, 1993.
- LEAL, M. C. D. *Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna (O Caso da Língua Portuguesa)*. Trabalhos de Lingüística Aplicada (12). Jul/dez. 1988.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita. Atividades de Releitura e Releituração*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p.19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação*. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros Textuais - Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayangue. 2005. p. 17-34.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Subsídios para o Ensino da Linguagem*. Bauru, SP: EDUSC-Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002.
- MOTTA-ROTH, D. O. *Questões de Metodologia em Análise de Gêneros*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayangue, 2005. p. 179-202.
- MOTTA-ROTH, D. *O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais*. Revista Linguagem em (Dis)curso. Florianópolis, volume 6, número 3, set/dez. 2006.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar a televisão em sala de aula*. SP: Contexto, 1999.
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *Ensinand o redigir: do processo ao produto*. In: *Atualização em língua portuguesa para professores de 2º grau – Módulos 2, 3 e 4*. Fortaleza: SEDUC/VITAE/UFC, 1993.
- RODRIGUES, R. H. *Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.
- SANDMANN, Antonio. *A linguagem da propaganda*. SP: Contexto, 1999.

SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J.L. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1990.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *O texto – movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo

SIGNORINI, I. (org.) *Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SMITH, Franck. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Revista de Educação, No. 101/1996, IEL/UNICAMP.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTE, A (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VIEIRA, I. L. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

Bibliografia Complementar:

ALVES, Rubem. *Conversas sobre Educação*. Campinas: Verus, 2003.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 2004.

AZEREDO, J. C. (org.) *Língua Portuguesa em Debate*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAGNO, M. *Português ou Brasileiro?* São Paulo: Parábola, 2001.

CABRAL, L. G.; GORSKI, E. (org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

CUNHA, M. A F., OLIVEIRA, M. R. e MARTELOTTA, M. E. *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ILARI, R. A *Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MATTOS E SILVA, R. V. "O português são dois..." Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS e SILVA, R. V. *Contradições no Ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2000.

PERINI, M. *Sofrendo a gramática (3ª ed.)*. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, F. L. e MOURA, H. M. M. *O Direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZACCUR, E. A *Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Observações:

ANEXO B – MATERIAL DIDÁTICO

1º Ano D

Gêneros Instrucionais

RECEITA

1. DEFINIÇÃO
 Receita é um tipo de gênero injuntivo estruturado basicamente em três partes: o título, os ingredientes e o modo de fazer. A primeira parte, que diz respeito ao uso do título, é considerada fundamental para prever o objetivo da receita ou o resultado final desta. O segundo eixo de divisão concerne à seleção dos elementos que devem ser utilizados para a realização do que foi determinado pela receita, assim como suas respectivas quantidades. A terceira etapa nos mostra como poderá ocorrer a junção dos ingredientes indicados na lista, especificando a sequência e a forma como cada elemento escolhido deve ser integrado à receita, para que esta tenha um resultado satisfatório. Esta etapa se caracteriza pelo emprego do verbo no modo imperativo. Há, entretanto, alguns casos em que o imperativo é substituído pelo infinitivo. Essas mudanças realizadas nos modos verbais jamais devem comprometer a clareza e a objetividade características de uma receita, que não se restringem ao aspecto culinário, pois esta pode ser utilizada para as mais diversas finalidades, pois, segundo Koch (2006), os gêneros podem admitir diversas formas, mas a função que cada um exerce é fator determinante para estabelecer a diferença existente entre eles.

1. TEXTO

RECEITA PARA O BOM FUNCIONAMENTO DE UM ESTABELECIMENTO GASTRONÔMICO

Ingredientes
 1 estabelecimento
 ½ mundo de investimento
 Quantidade suficiente de funcionários
 1.001 doses generosas de boa educação
 1.000.000 de gentilezas
 Várias pitadas de clareza

Modo de preparo
 1- Inicialmente, pegue um estabelecimento da área de gastronomia.
 2- Em seguida, coloque ½ mundo de investimento.
 3- O passo seguinte deve ser dado com muito cuidado: junte uma quantidade suficiente de funcionários; instrua-os, adicione 1001 doses generosas de boa educação; não se esqueça de observar se a mistura ficou homogênea.
 4- Em seguida, ponha 1.000.000 de gentilezas, para consolidar a realização de um bom atendimento.
 5- Para não haver nenhum tipo de engano, acrescente à receita várias pitadas de clareza.
 Pronto! Essa é a receita para o funcionamento eficaz de um estabelecimento.

TEXTO 2

**RÔIZ CUM REPÓI
NU ÁI I ÓI**

INGREDIENTI:

5 dendíai
3 cuiédiói
1 cabésdirepói
1 cuiédimastumati
sali a gostu



MÉ QUI FAIS?!

1. Casca u ái;
2. Pica u ái i soca u ái cum sali;
3. Quenta u ói;
4. Foga o ái nu ói quentinho;
5. Pica o repôibeeeiiimmmfinim;
6. Foga u repói.
7. Pôim a mastumati;
8. Mexi cacuiepafazé o mói.

Prontim.
Só sirvi

20122

1. De que tratam os textos?

Texto 1: _____
 Texto 2: _____

2. Quais as semelhanças entre os dois textos?

3. Quais as diferenças?

4. Onde, geralmente, podemos encontrar cada um desses textos?

5. Identifique, em cada texto, a função comunicativa básica a ser cumprida.

6. Que outros gêneros apresentam essas mesmas características?

7. Reescreva o texto 2 em linguagem formal.

REGRAS DE BOAS MANEIRAS

DEFINIÇÃO

Regra é aquilo que regula, dirige, rege, prescreve. O que foi determinado por lei ou costume (HOUAISS, 2009). Definido de forma ampla o conceito de regra, vamos focar o nosso módulo em regras de boa maneira e como elas se aplicarão nos diferentes meios a qual nos somos inseridos.

Boas-maneiras são normas relativas ao comportamento respeitoso no relacionamento social tais como os modos de saudar, o comportamento em lugares públicos e nos eventos sociais.

Regras de boas maneiras

Comportar-se bem nos ambientes em que frequentamos requer de nós esforços a mais, sejam nos lugares mais simples ou nos lugares mais sofisticados. Portanto, é conveniente adaptarmo-nos ao local em que nos encontramos. As regras a seguir serão para aqueles que irão a um restaurante. Vejamos as instruções que você deve seguir para não se comportar de maneira inadequada.

Regras de boas maneiras:

- Caso você seja homem e esteja acompanhado de uma mulher, deve puxar a cadeira para que ela se sente e se sinta uma verdadeira dama.
- Caso o cardápio não se encontrar na mesa, peça ao garçom que o traga.
- Falando em garçom, ao chamá-lo, seja delicado, nada de assobios altos, gestos escandalosos, muito menos aquele conhecidíssimo jargão: “ei, irmão”. Ao observá-lo, levante o dedo ou faça um sinal balançando a cabeça discretamente. Ele com certeza entenderá o gesto.

- Caso haja alguém para conversar, a voz deve ser em tom moderado. Porém, se o ambiente tiver ruídos altos, como música ao vivo, você pode aumentar o tom de voz.
- Em conversas com amigos, há momentos de alegria que fazem sorrir. Todavia, deve-se rir discretamente, sem gárgalhadas altas ou extravagantes. Ser discreto é a palavra-chave.
- Não use palitos para a higienização da boca no ambiente de refeição. Se sentir essa necessidade, procure o *toilette*.
- Nada de exageros ao ingerir bebida alcoólica. Tenha discernimento e saiba a hora de parar. Sair do local segurando ou esbarrando nas pessoas ou até mesmo nas paredes é feio e indelicado.
- Ao comer, seja educado e mastigue de boca fechada. E jamais fale de boca cheia. Comer é um momento que requer concentração. Portanto, conversas devem ser interrompidas, senão, amenizadas.
- Caso você esteja incomodado com alguma coisa, você deve chamar o garçom com discrição e mostrar o ocorrido. Nada de escandalizar o problema.
- Ao pedir a conta, não reclame dos 10% do garçom, você não é obrigado a pagar. Chegue ao caixa e custeie apenas o que consumiu.

ATIVIDADE

1- Analise a figura a seguir e faça o que se pede:

a) Diante da imagem observada, quais desvios das regras de boas maneiras podemos identificar?

b) Que postura as pessoas devem tomar para que essa forma de agir não aconteça?

2) Levando em consideração o texto apresentado, descreva uma situação na qual você vivenciou ou presenciou o desrespeito uma das regras.

3- Agora é com você! Redija um texto de boas maneiras de como se comportar corretamente no momento do lanche escolar. O texto deve ter, no mínimo, 15 linhas e no máximo 25. Lembre-se de usar a forma padrão da língua.

Aluno (a): _____ 1º Ano D

Gêneros Instrucionais

DEFINIÇÃO – Simpatia

As simpatias configuram-se como gêneros instrucionais. Segundo o dicionário Aurélio (AURÉLIO, 2004), a cultura popular brasileira classifica a simpatia como um ritual para prevenir ou curar enfermidade ou mal-estar.

As simpatias folclóricas e superstições são credices criadas pelo povo. Muitas pessoas acreditam nelas e as seguem como forma de evitar algo ruim em suas vidas ou até mesmo para atrair e realizar coisas boas. Não possuem nenhuma base científica, porém são interessantes exemplos da cultura popular e do folclore brasileiro. São mais comuns nas regiões rurais do que nos grandes centros urbanos. Nas simpatias a pessoa deve realizar alguma coisa para obter ou afastar algo. Já as superstições ficam apenas no campo da credice, sem necessidade de realização de algo prático. (SUA PESQUISA, 2014)

TEXTOS

Texto I

Se você se esforça para preparar uma boa refeição e, mesmo assim, não consegue deixar de ser um desastre na cozinha, apele então para as forças ocultas.

Trouxemos aqui uma simpatia bastante útil:

SIMPATIA PARA FAZER UM ARROZ SOLTINHO

Uma das maiores dificuldades para quem não sabe cozinhar é fazer um bom arroz. Para além da receita, é importante que se atraiam boas energias. Esta simpatia ajudará você a fazer, finalmente, um arroz soltinho.

- Primeiramente, você deve harmonizar sua cozinha. Nada de bagunça, coloque tudo em seu devido lugar para que a energia flua de forma uniforme. Acenda um incenso de acácia para aumentar a sensibilidade do ambiente e ponha para tocar uma música bem tranquila.
- Vista roupas leves e folgadas, da cor branca, de preferência um pijama, pois já carrega as boas energias acumuladas durante o sono. Use calçados arejados ou fique descalço, mas é importante que o piso esteja limpo.
- Pronto, você já é capaz de fazer um arroz soltinho. Escolha uma receita bem saborosa, e boa sorte.



Texto II**SIMPATIA PARA EMAGRECER RÁPIDO**

Você irá precisar apenas de um copo de água e grãos de arroz.

- Numa quarta-feira pela manhã coloque meio copo de água e dentro dele o número de grãos de arroz correspondentes aos quilos que você deseja perder. Não coloque grãos a mais do que você deseja, porque os quilos perdidos não serão recuperados depois.
- À noite, beba a água, deixando os grãos de arroz. Complete novamente o copo com água.
- Na quinta-feira pela manhã, em jejum, beba a água, deixando os grãos de arroz.
- Deixe o copo com os grãos de arroz em um lugar seguro e na sexta-feira atire os grãos de arroz em um jardim florido, em um campo ou em um vaso da sua casa.

(Fonte: <http://simpatiasparaemagrecerrapid.blogspot.com.br/2013/07/5-simpatias-para-emagrecer.html>)

**5. ATIVIDADE**

01. Classifique os modos e tempos verbais empregados em ambos os textos e explique a escolha destes.

02. Com base no seu conhecimento de mundo e em suas experiências de leitura, identifique a função social correspondente aos textos apresentados.

Lembre-se da noção de gênero.

03. Os textos injuntivos direcionam e orientam o interlocutor na realização de algum procedimento. Observe como estão organizadas as orientações ao longo dos textos em estudo. Elas obedecem a alguma ordem lógica? Explique.

Agora é com você!

04. A partir da discussão acerca do gênero simpatia, crie uma simpatia com a temática “Alimentação”.

Gênero- Dicas
1. DEFINIÇÃO

- 1.1. Informação ou indicação nova ou pouco conhecida. (HOLANDA, 1986)
 1.2. Informação que ajuda a resolver alguma dificuldade: pista. (MATTOS, 1996)
 1.3. Indicação; informação; sugestão. (ROSA, 1999)
 1.4. Um detalhe específico da informação, um breve conselho, um alerta, uma informação privilegiada. (KAMPOS, 2009)

TEXTO

É indiscutível a importância, do ponto de vista nutricional, de uma alimentação adequada em qualquer idade para assegurar o crescimento e o desenvolvimento fisiológico, a manutenção da saúde e do bem-estar do indivíduo.

Ao longo da história, a alimentação tem sido uma constante preocupação, seja pela falta, abundância, ou pelo tipo de comida ingerida. Não basta ter acesso aos alimentos, para uma boa alimentação é igualmente importante escolher os componentes certos e nas quantidades certas, nas diferentes fases da vida.

A comida que ingerimos tem um grande impacto em nossa saúde e bem-estar. Ao manter a forma física e alimentar-se de forma adequada, reduz-se o risco de desenvolver doenças relacionadas à alimentação, como doenças do coração, diabetes e câncer, além de proteger-se contra infecções, já que os nutrientes reforçam as defesas do organismo.

A seguir, algumas dicas para uma alimentação adequada:

- Fuya de dietas miraculosas em que você emagrece como deseja, mas que é prejudicial à saúde.
- Evite o consumo de refrigerantes, pois contém altos níveis de açúcar que favorece a obesidade.
- Não coma alimentos fritos. Os cozidos e grelhados são mais saudáveis.
- Prefira refeições bem preparadas a fast-food.
- Não ingira enlatados, pois prejudicam o colesterol e a pressão arterial. Dê preferência a alimentos naturais.
- Evite as carnes vermelhas. Prefira as carnes brancas, porque são menos calóricas.

5. ATIVIDADE

01- De acordo com o texto acima, responda os itens que seguem:
 a) Segundo o texto, o que seria uma alimentação adequada?

b) Qual a importância de se ter uma alimentação apropriada?

c) O que pode vir acompanhado a uma boa alimentação para favorecer a saúde e o bem-estar?

d) Qual a relação mantida entre o texto a as dicas?

02- Observe a imagem abaixo e responda:



-De acordo com o texto lido, o que essa pessoa deveria fazer para se adequar a uma alimentação saudável?

Agora é com você! Que outras dicas você daria a quem quer ter uma boa alimentação? (No mínimo, quatro dicas).

CONSELHO

1. DEFINIÇÃO

Conselho: parecer, juízo, opinião. Advertência que se emite; admoestação, aviso. (HOLANDA, 1986)

2. TEXTO

CONSELHOS SOBRE ALIMENTAÇÃO

O que é ter uma boa alimentação? Será que, de fato, ela é importante para desenvolver os mecanismos do corpo humano? A alimentação é o processo pelo qual os organismos obtêm e assimilam alimentos ou nutrientes para as suas funções vitais, incluindo crescimento, movimento e reprodução.

Nesta linguagem vernácula, alimentação é o conjunto de hábitos e substâncias que o homem usa, não só em relação às suas funções vitais, mas também como um elemento da sua cultura; e para manter ou melhorar a sua saúde. Quer ter uma vida saudável? Eis aqui alguns conselhos:

- ✓ **procure** fazer uma alimentação bem equilibrada, contendo alimentos de cada grupo – frutas, vegetais, carne/frango/peixe, pão/cereais e lacticínios;
- ✓ **seja** prudente ao comer frituras, pois você sabe que não são saudáveis e devem ser reduzidos, porque causam indigestão, azia e problemas de peso;
- ✓ não se **esqueça** do açúcar também, pois esse doce veneno, consumido em excesso, pode desencadear doenças cardiovasculares, a hipertensão arterial, diabetes, cárie dentária e obesidade;
- ✓ **prefira** bebidas naturais. Você sabia que os refrigerantes causam inchaço nas pernas e membros inferiores, comprometimento do trato gastrointestinal, sensação de empachamento durante a refeição, desconforto gástrico? Não se **engane** com o refrigerante light, pois ele é também prejudicial a nossa saúde, devido o alto teor de sódio;
- ✓ **tome** cuidado, o uso do sódio (sal) em excesso pode causar hipertensão, derrame, problemas renais, sede intensa, confusão mental, fraqueza e até câncer de estômago. Já a falta desse mineral no organismo causa convulsões, náusea, vômito, cãibras e fraqueza.

Lembre: tudo que é demais faz mal.

(Diana Rodrigues e Fernanda Silva)

3. ATIVIDADES

1. Do que trata o texto?

2. De acordo com o texto em estudo, que alimentos são necessários para compor uma alimentação saudável?

3. A expressão “doce veneno” refere-se a um alimento muito desejado pelas pessoas, especialmente, pelas mulheres. Que alimento é esse? Ele é benéfico ou maléfico para o nosso organismo? Justifique.

4. Observe as formas verbais destacadas. Qual a importância do uso dessas formas verbais para a construção dos sentidos do texto?

Observe:

5. De acordo com a figura acima o que se pode perceber sobre uma alimentação não saudável?



6. Com base na leitura do texto, elabore DEZ conselhos para uma alimentação saudável.(Faça a produção numa folha avulsa e entregue as estagiárias.)