

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Andressa Dawwed dos Santos

**O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS
SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS.
2018

Andressa Dawwed dos Santos

**O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS SOB A
PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-,
Graduação em Letras, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS.
2018

SANTOS, ANDRESSA DAWWED

O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS
SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO / ANDRESSA
DAWWED SANTOS.- 2018.

209 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Kirchof Ticks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2018

1. Formação inicial de professores 2. Análise
Sistêmico-Funcional 3. Análise Crítica do Discurso 4.
Estágio Supervisionado em Letras - Inglês I. Kirchof
Ticks, Luciane II. Título.

Andressa Dawwed dos Santos

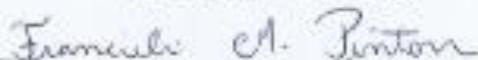
**O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS SOB A
PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 18 de dezembro de 2018:



Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)



Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr. (UFSC) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que em sua infinita bondade foi minha força e meu porto seguro nos momentos desafiadores ao longo desta dissertação.

Agradeço também:

- à professora Luciane, minha orientadora, pelo exemplo de profissionalismo e pessoa que me faz querer ser uma professora melhor e por ter me mostrado o quão valioso é pesquisar o contexto escolar;

- aos professores Francieli Pinton e Hamilton Wielewicki pelas generosas sugestões apresentadas no Exame de Qualificação que contribuíram para esta dissertação;

- às professoras da Linha de Pesquisa “Linguagem no contexto social” do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFSM) que ao longo das disciplinas de mestrado sempre estiveram atentas e disponíveis para contribuir de forma valiosa para esta pesquisa;

- aos colegas – participantes desta que foram fundamentais para que esta pesquisa acontecesse, dispondo de seu tempo para refletir sobre suas práticas de estágio;

- aos colegas do Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR) da UFSM e colegas de mestrado por estarem sempre dispostos a contribuir e discutir sobre este trabalho;

- aos meus pais, irmão e avó por acreditarem e confiarem em mim, me incentivando a sempre dar o meu melhor durante este processo;

- ao meu noivo, Vítor, que mesmo longe se fez presente durante essa trajetória, mostrando o lado positivo dos desafios e celebrando ao meu lado as etapas vencidas;

- à minha amiga e colega Elifrâncis pelas incontáveis vezes que me ajudou com seu olhar atento as questões de formatação;

Enfim, meu agradecimento a todos que de certa forma contribuíram e incentivaram, mesmo que indiretamente, a minha caminhada como professora pesquisadora.

RESUMO

O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

AUTORA: Andressa Dawwed dos Santos
ORIENTADORA: Luciane Kirchhof Ticks

As disciplinas de Estágio Supervisionado materializam a vivência em sala de aula dos professores em formação de maneira curricular e institucionalizada. Tendo caráter obrigatório na formação inicial, diversas leis e documentos oficiais estabelecem diretrizes legais a serem seguidas pelas instituições envolvidas no estágio, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o Parecer nº28 CNE/CP 2001, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a Resolução 2/2015 e ainda a Instrução Normativa 01/2014. Considerando esse panorama, este trabalho visa identificar como se constitui o sistema de atividades do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras-Ingês da UFSM, a partir da perspectiva de professores em formação em diferentes etapas de formação. Como fundamentação teórica, adotamos a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (ENGESTRÖM, 1987; LIBERALI, 2009) e as seguintes perspectivas críticas de linguagem: a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). O *corpus* desta pesquisa é constituído por catorze questionários semiestruturados aplicados com acadêmicos da disciplina de Didática do Inglês e por quatro transcrições de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com quatro professores em formação da disciplina de Estágio Supervisionado I e II e outros quatro da disciplina de Estágio Supervisionado III e IV. A análise dos questionários mostrou que os professores em formação atribuem dois papéis aos estagiários de observação e três aos estagiários de docência. Os papéis, atribuídos aos estagiários de observação, identificados nos discursos dos participantes, foram a) Observador – Proativo (64%) e b) Observador – Passivo (36%). Já, os papéis atribuídos aos estagiários de docência foram a) Professor – Colaborador reflexivo (64%), b) Professor - Técnico (22%) e por fim, c) Professor – *ad hoc* (14%). Os resultados dos questionários indicam que a maior parte dos acadêmicos representam os professores em formação em ambos os estágios a partir de papéis de caráter colaborativo-reflexivo. Na análise das entrevistas, os professores em formação dos estágios supervisionados I e II representam o sistema de atividades do estágio a partir de ampliações de instrumentos, regras e atribuições. Assim, podemos observar que, na esfera municipal, a prática de observação do professor em formação é representada de forma mais passiva, enquanto na esfera estadual é materializada no discurso do participante como mais interativa que a da esfera municipal. A esfera federal é a que oportuniza uma prática mais ativa que as demais, uma vez que os professores em formação assumem responsabilidades e atribuições similares à prática da regente. Por outro lado, o sistema de atividades do estágio de docência apresenta o processo oposto. De acordo com os discursos dos participantes, os professores em formação representam a esfera municipal como um espaço que oportuniza maior autonomia ao estagiário, ao mesmo tempo em que o estagiário tem maior acompanhamento da regente que nas demais esferas. Na esfera estadual, embora a professora em formação tenha autonomia para desenvolver suas aulas, não possui o acompanhamento sistemático da professora regente. Já na esfera federal, as professoras em formação não possuem o acompanhamento da professora regente e devem trabalhar apenas as habilidades de leitura e escrita com foco em textos técnicos. Desse modo, os sistemas de atividades dos estágios de observação e docência apresentam diferenças em suas constituições, variando conforme a esfera governamental e a estrutura escolar de cada instituição.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Teoria da Atividade. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

ACTIVITY SYSTEM OF ENGLISH MAJOR TRAINING PRACTICUM UNDER THE TEACHER TRAINING PERSPECTIVE

AUTHOR: Andressa Dawwed dos Santos
ADVISOR: Luciane Kirchof Ticks

The supervised practicum courses materialize teacher training experience in the classroom in a curricular and institutionalized way. With a compulsory character, several laws and legal documents establish legal guidelines to be followed by institutions involved in the practicum, such as: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* Law, Parecer nº28 CNE/CP 2001, Law nº 11.788, from September 25th, 2008, Resolution 2/2015 and also Normative Instruction 01/2014. Considering this panorama, this research aims to identify how the activity system of the UFSM compulsory English major student teaching course is constituted, from the student teachers perspectives at different stages. As the theoretical framework, we adopted the Historical-Cultural Activity Theory (ENGSTRÖM, 1987; LIBERALI, 2009) and the following critical language approaches: Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). The *corpus* of this research is constituted of fourteen semi-structured questionnaires, applied with undergraduate students of “Didática do Inglês” course and of four transcriptions of semi-structured interviews developed with four student teachers of supervised student teaching courses I and II and other four of supervised student teaching courses III and IV. The analysis of the questionnaires has shown that trainee teachers attribute two roles to observation trainees and three to teaching trainees. The roles attributed to observation student teachers, identified in the participants’ discourses, were a) Proactive Observer (64%) and b) Passive Observer (36%). Concerning the roles attributed to enacting student teachers, we found a) Reflective-collaborative teacher (64%), b) Technical teacher (22%) and finally, c) *Ad Hoc* teacher (14%). The analysis of the questionnaires indicated that the majority of the undergraduate students represent student teachers in both courses within collaborative-reflective roles. In the interview analysis, the student teachers from supervised student teaching courses I and II represent the activity system of student teaching courses by expanding instruments, rules and attributions related to that practice. Thus, we can observe in the Municipal sphere that the observation teaching practice courses is represented as operating in a passive way, while the State sphere is materialized in the participant’s discourse as more interactive than the first one. The Federal context provides a more active practice than others, once the trainee teachers assume similar responsibilities and attributions to the acting teacher. On the other hand, the activity system of enacting student teaching demonstrates the opposite process. According to the participants’ discourses, the trainee teachers represent the Municipal sphere as a space that provides a higher level of autonomy to student teachers. Coherently, the student teacher is more accompanied by the acting teacher than in other contexts. In the State sphere, although the student teacher has autonomy to develop her classes, she does not receive a systematic accompaniment by the acting teacher. In the Federal context, the student teachers are not accompanied by the acting teacher and they must work solely with reading and writing skills, focusing on technical texts. Thereby, the activity systems of observation and teaching practicum present differences in their constitutions, changing according to the governmental sphere and the particular school structure of each institution.

Keywords: Supervised training practice. Activity theory. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Modelo básico de mediação proposto por Vygotsky | 29 |
| Figura 2 – Estrutura do Sistema de Atividade Humana | 36 |
| Figura 3 – Sistema das disciplinas de Estágio do curso Letras-Inglês/ UFSM | 42 |
| Figura 4 – Texto e contextos | 48 |
| Figura 5 – Modelo Tridimensional de Fairclough | 49 |
| Figura 6 – Variáveis do contexto de situação | 54 |
| Figura 7 – Participantes da pesquisa | 60 |
| Figura 8 – Procedimentos de análise dos questionários | 67 |
| Figura 9 – Procedimentos de análise de entrevistas..... | 70 |
| Figura 10 – Categorias da análise léxico gramatical..... | 72 |
| Figura 11 – Processo reflexivo nos papéis de estagiário observador no discurso dos participantes | 83 |
| Figura 12 – Processo reflexivo nos papéis de estagiário de docência no discurso dos participantes | 91 |
| Figura 13 – Sistema de atividades dos Estágios Supervisionados de Observação I e II | 95 |
| Figura 14 – Capítulo III da Instrução Normativa 01/2014 | 104 |
| Figura 15 – Constituição das práticas do estágio de observação em cada esfera de ensino..... | 122 |
| Figura 16 – Sistema de atividades dos estágios de docência III e IV..... | 126 |
| Figura 17 – Papel do estagiário de observação..... | 162 |
| Figura 18 – Papel do estagiário de docência | 163 |
| Figura 19 – Representação visual das representações dos estágios de observação e docência..... | 164 |
| Figura 20 –Representação visual do estágio de observação em diferentes esferas. | 166 |
| Figura 21 –Representação visual do estágio de docência nas diferentes esferas.. | 167 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Componentes do sistema de atividade | 32 |
| Quadro 2 – Objetivos das disciplinas de Estágio curso de Letras-Inglês/ UFSM..... | 40 |
| Quadro 3 – Título e discriminação das unidades das disciplinas de Estágio Curso de Letras- Inglês/ UFSM | 40 |
| Quadro 4 – Definição participantes, processos e circunstância..... | 56 |
| Quadro 5 – Participantes da pesquisa..... | 62 |
| Quadro 6 – Categorias semânticas do papel do estagiário de observação..... | 68 |
| Quadro 7 – Categorias semânticas do papel do estagiário de docência..... | 68 |
| Quadro 8 – Categorias semânticas para análise das entrevistas..... | 71 |
| Quadro 9 – Processos, participantes e circunstâncias | 73 |
| Quadro 10 – Expoentes linguísticos do papel de observador – proativo..... | 76 |
| Quadro 11 – Expoentes linguísticos do papel de observador – passivo | 81 |
| Quadro 12 – Expoentes linguísticos do papel de colaborador-reflexivo | 85 |
| Quadro 13 – Expoentes linguísticos do papel de professor – tecnicista..... | 89 |
| Quadro 14 – Expoentes linguísticos do papel de professor – <i>ad hoc</i> | 90 |
| Quadro 15 – Estagiários representados como classe | 92 |
| Quadro 16 – Pronomes demonstrativos que remetem à classe de estagiário | 92 |
| Quadro 17 – Uso da primeira pessoa no discurso dos participantes | 93 |
| Quadro 18 – Instrumentos utilizados pelos participantes em cada esfera..... | 103 |
| Quadro 19 – Regras para a prática de estágio de observação | 109 |
| Quadro 20 – Atribuições dos professores em formação em observação | 112 |
| Quadro 21 – Instrumentos utilizados pelos participantes de docência em cada esfera | 132 |
| Quadro 22 – Regras para a prática de estágio de docência..... | 139 |
| Quadro 23 – Atribuições dos professores em formação docência | 143 |
| Quadro 24 – Atribuições do professor regente em cada esfera | 153 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recorrência de expectativas do papel do estagiário de observação.....75

Tabela 2 – Recorrência de expectativas do papel do estagiário de docência.....85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural

ACD – Análise Crítica do Discurso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

DCG – Disciplinas Complementares de Graduação

ACG – Atividades Complementares de Graduação

TA – Teoria da Atividade

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEN – Departamento de Metodologia do Ensino

RS – Rio Grande do Sul

PE – Pernambuco

SUMÁRIO

| | | |
|-----------|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. | REVISÃO DA LITERATURA | 15 |
| 2.1 | FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE | 15 |
| 2.1.1 | A formação inicial do professor de inglês | 21 |
| 2.1.2 | O processo formativo do professor de letras inglês no contexto da UFSM | 25 |
| 2.2 | UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA TEORIA DA ATIVIDADE..... | 29 |
| 2.2.1 | Um breve resgate histórico da Teoria da Atividade | 34 |
| 2.2.2 | O sistema de atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras- Inglês da UFSM | 37 |
| 2.3 | LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA..... | 44 |
| 2.3.1 | Conceito de linguagem, texto e contexto | 45 |
| 2.3.2 | Discurso e representação sob o viés da ACD | 48 |
| 2.3.3 | A LSF e a gramática para análise de representações | 52 |
| 3. | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 59 |
| 3.1 | UNIVERSO DE ANÁLISE E PARTICIPANTES | 59 |
| 3.2 | <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS | 65 |
| 3.2.1 | Os questionários para análise das representações de papel professor em formação | 65 |
| 3.2.2 | As entrevistas das representações de estágio | 65 |
| 3.3 | PROCEDIMENTO E CATEGORIAS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> | 66 |
| 3.3.1 | Procedimentos e categorias de análise dos questionários: representações de papéis atribuídos ao professor em formação | 66 |
| 3.3.2 | Procedimentos e categorias de análise das entrevistas: representações do sistema de atividades dos estágios de observação e docência | 69 |
| 3.3.3 | Categorias de análise léxico-gramatical | 71 |
| 4. | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 75 |
| 4.1 | OS PAPÉIS ATRIBUÍDOS AO ESTAGIÁRIO DE OBSERVAÇÃO..... | 75 |
| 4.2 | OS PAPÉIS ATRIBUÍDOS AO ESTAGIÁRIO DE DOCÊNCIA..... | 84 |
| 4.3 | O DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II | 93 |
| 4.3.1 | Sujeito: agentes de interações pouco dialógicas | 95 |
| 4.3.2 | Objeto: construção de significados acerca do contexto escolar | 99 |
| 4.3.3 | Instrumentos: incongruências no uso das ferramentas mediadoras de observação | 102 |
| 4.3.4 | Regras: estruturando o estágio supervisionado de observação | 108 |
| 4.3.5 | Divisão de trabalho: da prática de observação à prática de docência | 112 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.4 | O DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III E IV..... | 124 |
| 4.4.1 | Sujeitos: agentes de interações pouco recorrentes..... | 126 |
| 4.4.2 | Objeto: construção de significados sobre a “prática” docente escolar | 129 |
| 4.4.3 | Instrumentos: incongruências no uso das ferramentas mediadoras da prática docente | 131 |
| 4.4.4 | Regras: estruturando o estágio supervisionado de docência..... | 138 |
| 4.4.5 | Divisão de trabalho: múltiplas atribuições restritas à sala de aula..... | 143 |
| 5. | CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS | 161 |
| 5.1 | REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NESTA INVESTIGAÇÃO..... | 161 |
| 5.1.1 | Reflexões acerca das representações do estagiário na disciplina de didática..... | 161 |
| 5.1.2 | Reflexões acerca das representações no estágio de observação..... | 165 |
| 5.1.3 | Reflexões acerca das representações no estágio de docência.... | 166 |
| 5.2 | LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA FUTURAS PESQUISAS..... | 169 |
| | REFERÊNCIAS..... | 171 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO | 189 |

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores tem sido abordada em diferentes espaços de discussão (ARAÚJO, BORDIGNON, DE MARCO, 2017, CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, PIVA, VALÉRIO, SGARI, 2016, MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; LEFFA, 2008; 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; CELANI; MAGALHÃES, 2005, CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2004; PAIVA, 2003; entre outros). Na pauta de discursos políticos, pedagógicos e institucionais, a formação de professores assume um caráter fundamental na realidade brasileira, uma vez que cria possibilidades para que professores em formação e em atividade desenvolvam múltiplas competências em prol do público que ensinam nos diferentes contextos de atuação. Neste sentido, a formação inicial e continuada do professor, de acordo com Pietri,

se realizaria, assim, num trabalho em que conhecimentos especializados da formação profissional são aprendidos em meio a reconceitualizações, recategorizações, reinterpretações de saberes e crenças anteriores, produzidos pela experiência escolar do ex-aluno da escola básica. (PETRI, 2017, p.100).

A formação de professores, então, assume o papel de espaço reflexivo em que os professores em formação inicial e continuada “possa[m] responder crítica e transformadoramente a essa realidade linguística, social, política e econômica, fundada na desigualdade” (PIETRI, 2017, p. 104), para que assim as relações e funções que interpelam a formação profissional, não se tornem um processo de “continuidade e progressão” (Ibidem) que fortaleça ações normalizadoras e discriminatórias em sala de aula.

Reconhecendo a importância dessa discussão e buscando articular-se a projetos que visam desenvolver uma formação crítica de professores, pesquisadores de diferentes partes do país desenvolvem trabalhos voltados a essa temática que ganha cada vez mais destaque dentro do cenário atual (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO 2016; TICKS, SILVA, BRUM, 2013; VIERA-ABRAHÃO, 2012; LIBERALI, 2012; entre outros).

Dentro dessa perspectiva formativa, a linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, vinculada à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é definida como um campo de investigação no qual estudiosos dedicam-se à produção científica de pesquisas interdisciplinares. Essas investigações englobam a elaboração e conhecimento sobre linguagem, letramentos e práticas discursivas desenvolvidas em contextos sociais específicos, além de interpretar e analisar a língua em uso. Dessa forma, a linha possui um conjunto de pesquisadores interessados na temática formação de professores, que desenvolvem trabalhos e pesquisas em diferentes contextos de ensino de língua, com o objetivo de desenvolver programas de letramento e formação crítica a fim de buscar alternativas e soluções para os desafios e dificuldades que professores de línguas enfrentam em seus contextos reais de ensino na contemporaneidade.

Dentro desse locus de pesquisa, o presente trabalho está vinculado ao projeto guarda-chuva “Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação Colaborativa de Professores de Linguagem na Escola”, sob orientação da professora doutora Luciane Kirchhof Ticks¹. A pesquisa, assim, emergiu como uma extensão do trabalho de final de graduação do curso de Letras-Inglês “*Activity systems of compulsory teacher training under three perspectives*”, pesquisa na qual mapeei o sistema de atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório de acordo com três perspectivas: 1) dos documentos legais regulamentadores do Estágio (Instrução Normativa N.01/2014 e Termo de Compromisso do Estágio); 2) da coordenadora pedagógica de uma escola da Rede Regular de Ensino de Santa Maria; e 3) da professora supervisora da disciplina de Estágio do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (no período de 2014 a 2016).

Ademais, em caráter particular, esta pesquisa justifica-se pela inquietação desta pesquisadora acerca da necessidade de dar voz aos professores em formação sobre suas próprias perspectivas acerca do sistema de atividades do estágio supervisionado, prática social que eles desenvolvem ou desenvolverão ao longo de sua formação. Assim, esta pesquisa pode contribuir para a autorreflexão dos professores em formação dos cursos de licenciaturas em geral, no sentido de

¹ Comitê de Ética e Pesquisa/UFSM – GAP/CAL = 039819

reconhecer e procurar compreender o sistema de atividades do qual farão parte no período do Estágio, contrastando as diferentes perspectivas dos participantes e entidades que constituem este processo.

Podemos observar vários discursos articulados a valores negativos acerca dos profissionais em formação inicial, tais como a dificuldade da formação inicial dos profissionais de Letras em tratar a complexidade de demandas vivenciadas no contexto escolar (PASSONI, 2012). Essa pouca articulação do que é debatido na formação inicial com o que é vivenciado nos espaços de atuação dos profissionais em estágio fortalece alguns estereótipos que rotulam esses indivíduos em seus processos de estágio, criando a imagem de profissionais não valorizados no contexto em que estão realizando suas experiências de estágio. Contudo, essa visão parece estar mudando, a partir do estabelecimento de novas práticas de ensino no decorrer dos cursos de graduação que visam discutir tais perspectivas pré-estabelecidas pela sociedade (Ibidem). Dessa forma, essa pesquisa articula-se com essas práticas a fim de desconstruir valores negativos atribuídos a esses profissionais em formação inicial.

Por essas razões, o objetivo geral desta pesquisa é identificar como se constitui o sistema de atividades do Estágio Curricular Obrigatório a partir da perspectiva de professores em formação em diferentes etapas de formação inicial.

Para dar conta desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar léxico-gramaticalmente o discurso de acadêmicos do curso de Letras-inglês, matriculados na disciplina de didática, acerca de como representam o estagiário de observação e de docência;
- b) Mapear o sistema de atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Letras-Ingês subjacente ao discurso dos participantes estagiários de observação e docência.
- c) Analisar como esses sistemas de atividades são representados ideacionalmente nos discursos dos participantes.

Sendo assim, este estudo é norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o sistema de atividade do estágio supervisionado é representado por professores em formação durante essa prática de estágio?

Dessa forma, buscamos investigar quais os discursos que permeiam o processo de estágio de professores em formação em diferentes etapas de sua formação inicial, e que igualmente vivenciam experiências distintas em projetos de extensão, iniciação científica e/ ou ainda experiências profissionais fora do contexto acadêmico.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, abordamos os princípios teóricos que embasam esta pesquisa. Sendo assim, dividimos nossa discussão em três momentos. Inicialmente, problematizamos a formação reflexiva do professor em formação (seção 2.1), explorando particularmente as especificidades desse processo na formação inicial do professor de língua inglesa (subseção 2.1.1) e focalizando o contexto da UFSM, instituição na qual os participantes desta pesquisa estão inseridos (subseção 2.1.2).

Em um segundo momento, apresentamos um resgate histórico da Teoria da Atividade (seção 2.2) e, na sequência, discorremos sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC) e os princípios do sistema de atividade, uma vez que a presente pesquisa explora o sistema de atividades do estágio supervisionado sob a perspectiva do professor em formação (subseção 2.2.1). Na sequência, contextualizamos o sistema de atividades do Estágio Supervisionado (subseção 2.2.2).

Por fim, abordamos os conceitos de linguagem e representação a partir de uma perspectiva crítica (seção 2.3). Para tanto, discutimos os conceitos de linguagem, texto e contexto que embasam a presente pesquisa (subseção 2.3.1). Na subseção 2.3.2, apresentamos os conceitos de discurso e representação sobre o viés da Análise Crítica do Discurso (ACD). Finalizando, articulamos uma discussão sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e sua ferramenta de análise: a Gramática Sistêmico-Funcional, que é utilizada nesta investigação para análise das representações de papéis sociais de professor em formação, subjacentes ao discurso dos participantes (subseção 2.3.3).

2.1 FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE

Foco de discussões atuais, a formação de professores tem sido problematizada por estudos de diferentes pesquisadores do campo educacional. Tais discussões têm tratado os desafios da formação inicial e continuada (GATTI, 2013; VOLPI, 2008), as ações e práticas docentes (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017; CUNHA; STURM, 2015, MOTTA-ROTH, 2008), as representações

dos profissionais da educação (TICKS, 2007; CELANI; MAGALHÃES, 2002) e, ainda, os fatores legais e sociais que influenciam positiva e negativamente a profissão de professor (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; LEFFA, 2008).

Desde sua implantação pelo Conselho Nacional da Educação em 2001, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica demonstram certa preocupação acerca das questões de formação dos profissionais da educação (GATTI, 2016, p. 169). Contudo, as políticas educacionais voltadas à formação inicial e à formação continuada apresentam uma série de problemas não resolvidos, tais como: a falta de programas de formação para a rede pública de ensino, o baixo investimento nesses programas por parte do governo, a desvalorização do profissional em formação inicial e continuada, etc. (PAINI; GRECO; AMBLARD, 2004), os quais dificultam a implantação concreta das políticas propostas pelos documentos legais. Em resumo, presenciamos a falta de políticas públicas voltadas à formação do professor que precisa, ainda, lidar com as inquietações e desafios diários da prática de sala de aula (SILVA, 2014).

Ao encontro desses casos, programas de formação reflexiva de professores têm procurado repensar o papel do professor (MILLER, 2010; LIBERALI, F. C. et al. 2007; GIL, 2007; GIMENEZ, CRISTOVÃO, 2007; CELANI, 2002). Esses programas visam desenvolver um olhar crítico sobre o papel do profissional em formação ou em serviço, destacando particularmente como ele se vê como profissional em seu espaço de trabalho e igualmente como se identifica com o papel do professor capaz de transformar o contexto em que está inserido por meio de suas ações (SILVA, 2014; CELANI, 2003).

De acordo com Magalhães (2001), o processo reflexivo sobre a prática docente se estabelece a partir de um conjunto de saberes científicos e comportamentais associados a uma metacognição. Em outras palavras, o professor reflete sobre sua prática e desenvolve ciência sobre si e seu conhecimento. Dessa forma, o processo de formação reflexiva envolve “o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente” (MAGALHÃES, 2001, p.245).

Segundo Bolzan, “o objetivo primeiro da formação de professores não deve ser apenas o de ensinar os alunos e professores a ensinar, e sim ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos (BOLZAN, 2007, p.112). Isso inclui refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, pesquisar e buscar

possíveis soluções para os problemas de ensino, analisar documentos do âmbito escolar que norteiam as disciplinas, reconhecer a importância da elaboração e adaptação de material didático em cada contexto, participar de fóruns de discussão em que haja troca de experiências a fim de implementar as práticas pedagógicas de forma reflexiva e colaborativa (BOLZAN, 2007).

A autora ainda destaca que, durante a formação inicial de professores, as teorias e concepções adotadas muito provavelmente irão influenciar a prática educativa que o docente desenvolverá nas salas de aulas em que atuará. Por essa razão, o processo de formação de professores deveria ser concebido como um processo “contínuo, sistemático e organizado”, considerando que se trata de um processo inacabado e que constitui a identidade docente do profissional ao longo de sua trajetória (BOLZAN, 2007, p.117).

Partindo desses pressupostos, o processo de reflexão e reestruturação da prática docente demanda dos professores uma capacidade de associação de teorias e práticas ao mesmo tempo em que se desenvolvem como profissionais “críticos e autônomos” (BRUM, 2015). A partir desse processo reflexivo, os professores “compreendem que a docência está inserida num determinado ambiente social, pela qual é influenciada e sobre o qual pode agir para transformá-la” (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017, p.19). As autoras ainda complementam que dada à complexidade do processo, os docentes entendem a necessidade de contextualizar a sua prática pedagógica, a partir de levantamentos sobre o contexto e a realidade do aluno para assim desenvolverem relações entre teoria e prática.

Conforme as autoras,

no exercício da profissão docente, torna-se necessário proceder a uma reflexão crítica do professor para que ele mesmo intervenha e melhore as situações nas quais desempenha sua função. Assim, a formação do professor ocorre continuamente, buscando comprometer-se como agente construtor de sua *práxis* pedagógica, na tentativa de reordenar de forma coerente sua ação, a qual pressupõe a reflexão crítica. (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017, p. 20).

Nesse sentido, a perspectiva crítico-reflexiva deve embasar a formação de professores a fim de desenvolver o pensamento autônomo e a autoformação participativa. De acordo com Oliveira e Wielewicki (2003), os programas de formação de professores deveriam desenvolver a competência de pesquisa dos

profissionais *em e para* o processo de docência nos contextos de ensino, contudo essa preparação nem sempre é presente nos programas de formação (OLIVEIRA; WIELEWICKI, 2003). Os autores chamam a atenção para o fato de que muitas vezes essa formação é feita para o professor e não com o professor.

Dessa forma, a formação implicaria, além de uma qualificação profissional, um investimento pessoal para a construção de uma identidade que reflete na identidade profissional do indivíduo (SILVA et al., 2014) como um pesquisador em e para seu contexto de atuação.

De acordo com Liberali (1995), a reflexão é um processo interior que implica distanciar-se do “senso comum”. Esse processo “sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo” (LIBERALI, 1995, p. 20). A partir desse amadurecimento profissional, o docente em formação inicial ou continuada tem a possibilidade de repensar sua prática e o contexto no qual está inserido, partindo para possíveis transformações. Segundo Freitas, Belincanta e Corrêa (2002, p.48),

A orientação reflexiva [na formação de professores], por sua vez, entende que o professor deva se envolver mais intensamente no ensino que faz, procurando dele fazer sentido ao tentar explicitar suas bases, já que pressupõe que a reflexão, vista como uma forma especializada, sistemática ou aprofundada de pensamento que favorece a implementação de um ensino mais eficaz, é condição básica para um auto-desenvolvimento. (FREITAS; BELICANTA; CORRÊA, 2002, p.48)

Com base nos autores, é necessário repensar o processo de formação por um viés que considere o indivíduo a partir de suas experiências e conhecimentos compartilhados socialmente, considerando o indivíduo capaz de negociar e transformar o espaço em que está inserido. Afinada a essa perspectiva, a concepção de aprendizagem sócio-histórica, baseada em Vygotsky (2001), problematiza os papéis de docente e discente, rompendo com paradigmas lineares convencionados pela sociedade, nos quais o docente já “sabe tudo”, logo nada tem a aprender, e o discente “não ensina nada”, se constituindo como mero reprodutor de conhecimento.

De acordo com Silva et al. (2014), romper esse paradigma significa considerar que

o saber-fazer, não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social. (SILVA et al. 2014, p.1911).

Outro paradigma a ser rompido é a premissa de que os docentes, profissionais de sala de aula, não têm nada a ensinar aos pesquisadores formadores de instituições de ensino superior. A partir da perspectiva sócio-histórica, todos os envolvidos nos cursos de formação e pesquisas sobre formação têm papel crucial para o desenvolvimento profissional de todos aqueles inseridos na prática. Assim a partir do diálogo e da negociação entre os profissionais que compartilham saberes científicos e experienciais, surgem possibilidades de mudança nos contextos escolar (CELANI, 2002) e acadêmico.

Os programas de formação inicial e continuada devem pensar os professores que atuam em sala de aula como pesquisadores desse lugar, para que a partir dessa construção da identidade, esses atores desenvolvem práticas que associem pesquisa e ação em sua atuação profissional. Além disso, é necessário que esses profissionais tenham espaços, nesses programas, para explorarem sua capacidade de identificar problemas em suas práticas a fim de buscar possíveis soluções (DIAS; SOUZA, 2015).

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada, de acordo com Freitas e Paniz (2007), devem ser repensadas de forma que desenvolvam a consciência sobre a importância do professor na sociedade, uma vez que esse profissional auxilia na “formação de indivíduos críticos e participantes” (FREITAS; PANIZ, 2007, p.50).

Piva, Valério e Sgari (2016) discutem a necessidade de o professor ser protagonista. Uma das formas de representar esse protagonismo seria a busca de uma formação contínua e permanente a partir da qual há a possibilidade de melhoria no campo educacional no qual está inserido. As autoras afirmam que, a partir dessa busca, o professor pode “fortalecer as relações produtivas no cotidiano da sala de aula, permitindo a circulação do saber, construindo espaços de aprendizagem que promovam a colaboração, a emancipação, a autonomia, a responsabilidade social” (PIVA; VALÉRIO; SGARI, 2016, p. 21), princípios

fundamentais para a formação de alunos críticos e atuantes no espaço em que vivem.

Conforme Araújo, Bordignon e De Marco (2017, p. 26), a docência é um processo complexo e dinâmico, no qual todos os envolvidos estão “em permanente processo de formação e produção de conhecimento”. Por essa razão, a formação reflexiva de professores, inicial ou continuada, implica promover competências a partir das quais o professor desenvolva o papel de mediador no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nas palavras de Paulo Freire (1981, p.41), “o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir para que o docente desenvolva o papel de agente de mudança no contexto social em que atua.

Como parte importante do processo de reflexão docente, a problematização acerca do conceito de docência se faz de fundamental importância para a formação reflexiva de professores, uma vez que esse conceito subjaz a formação e atuação do profissional no decorrer de sua trajetória.

Segundo Tardif e Lessard (2014, p.8), a docência pode ser entendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Os mesmos autores ainda destacam a docência como a “profissão das interações humanas” (TARDIF; LESSARD, 2014). Por essa razão, a docência tem como princípio, de acordo com esses autores, a interatividade. Essa interatividade do professor com os alunos, com os colegas de trabalho e com toda a comunidade escolar é o elo que fornece os subsídios necessários para o desenvolvimento de um possível trabalho realizado pelo profissional. Conforme Buzzo, Beato e Dalpasquale (2003, p.67), “o ensino deve ser visto como uma pesquisa educacional”, sendo assim, ensinar torna-se um processo de “reflexão em ação” (Ibidem)

Knezevic e Scholl (1996) afirmam que é complicado definir o conceito de docência. As autoras ainda destacam, com base em Richards (1990), a necessidade da reflexão para ensinar, pois “*without reflection, teaching is guided by impulse, intuition or routine*” (KNEZEVIC, SCHOLL, 1996, p.79). Essa não reflexão pode implicar uma série de conhecimentos puramente tácitos. Segundo

Hagemeyer (2004), o processo docente se expressa no “trabalho pedagógico como ação, reflexão e transformação do sujeito que dele participa” (HAGEMEYER, 2004, p.72). Em outras palavras, a construção da docência está embasada nesse tripé e envolve a articulação da teoria e da prática que refletirá em uma possível transformação para todos os indivíduos inseridos na atividade. Importante destacar que o conceito de docência é subjetivo e interpessoal, uma vez que cada profissional definirá a partir de sua formação pessoal, institucional e profissional a natureza do que é ensinar (HAGEMEYER, 2004). Definir docência, então, é um processo complicado, ao passo que “a docência, é certamente, complexa e dinâmica” (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017, p.26), implicando um processo contínuo de formação e compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes.

Esta pesquisa, portanto, tem como foco a formação inicial de professores, uma vez que os participantes da pesquisa são professores em formação de um curso de Letras-Inglês. Assim, na subseção que segue, discutimos mais especificamente a formação inicial do professor de inglês.

2.1.1 A formação inicial do professor de inglês

Nas últimas décadas, o ensino de inglês no Brasil (REIS, 2017; ZACCHI, 2016; CUNHA; STRUM, 2015; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015) e a formação de professores de língua inglesa (SCHMIDT; FIGHERA, 2015; SANTOS; LIMA, 2011; MALATÉR, 2008; IALAGO; DURAN, 2008) têm recebido atenção da academia, tendo em vista à reconfiguração do papel do professor de língua estrangeira/adicional, conseqüentemente, de língua inglesa. Há alguns anos, o professor de inglês era visto como um reproduzidor e memorizador de convenções linguísticas (WEININGER, 2008). Mais recentemente, precisa lidar com o “papel de investigador da própria prática ou especialista de si” (FREITAS; BELINCANTA; CORRÊA, 2002, p.49). Essa mudança de papel se dá a partir de crescentes discussões sobre a necessidade de formação de professores críticos, capazes de refletir e pesquisar sobre seu espaço de trabalho, a fim de transformar suas práticas pedagógicas e a vida dos aprendizes que ensina (SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008). A mudança no papel do professor envolve a “busca de uma nova identidade,

que envolve a reflexão permanente sobre a ação educativa, vai se construindo e reconstruindo no cotidiano de sala de aula e da escola” (SILVA et al., 2014, p.1910).

Acerca dos desafios encontrados na formação inicial dos professores de inglês, podemos destacar o distanciamento entre escola e universidade. Ambos os contextos vivenciam a dificuldade de estabelecer diálogos que proporcionem ao professor em formação inicial a articulação entre o conhecimento aprendido na academia e a prática profissional a ser desenvolvida na escola. Araújo, Bordignon e De Marco (2017, p.18) afirmam que “a necessidade de investir na formação docente e a possibilidade de reconstrução do processo formativo são desafios da universidade e da escola”.

Por meio da prática reflexiva, o professor poderá lidar com a complexidade e com a imprevisibilidade, os fenômenos sociais que encontrará em sua vivência no mundo, na escola, na sala de aula (CELANI, 2001, p.35). A autora reforça que não apenas da prática é constituído o professor, mas também da formação teórica que desenvolve ao longo de sua formação inicial, além de uma formação social que envolva “participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania” (CELANI, 2001, p.36).

Contudo, esse profissional deve estar inserido em uma qualificação formativa na qual o foco seja formar profissionais reflexivos, pesquisadores de suas práticas. A formação desses profissionais precisa estar calcada em um processo de desenvolvimento interpessoal, subjetivo e profissional, visando uma “preparação mais complexa”, que tenha como objetivo capacitar os professores de línguas a unificar o saber científico recebido das instituições de ensino superior e o conhecimento cotidiano desenvolvido na rotina escolar (LEFFA, 2008).

Kaneko-Marques e Viana (2014) afirmam que a formação de professores, atualmente, tem preparado professores reflexivos que “buscam o aprimoramento pedagógico por meio da reflexão, análise e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem” (KANEKO-MARQUES; VIANA, 2014, p.169). Para tanto, entende-se a necessidade dessa preparação desde a formação inicial, que se estende ao longo da carreira do professor. Esses processos, por meio da reflexão permitem ao educador uma análise mais detalhada sobre a realidade na qual está inserido, podendo assim desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem que atendam às necessidades dos contextos nos quais está atuando.

Leffa (2008) destaca como grande desafio a distinção entre formação e treinamento. Apenas com a diferenciação entre os termos podemos entender a importância da formação de professores para o ensino de línguas na escola. Segundo o autor, treinamento é visto como “preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista com uma preparação para o futuro” (LEFFA, 2008, p.335). Dessa forma, a formação representa um processo mais complexo e trabalhoso, no qual o indivíduo em formação e o profissional formador precisam participar de atividades que visem um desenvolvimento contínuo e consciente sobre o papel social que ocupam na sociedade.

Para Celani (2001), o professor qualificado apresenta uma postura profissional constituída por meio de estudo e pesquisa contínua, e com uma compreensão sobre o papel social que representa frente à sociedade. Conforme Celani,

[o professor] deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra. E no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro antes de mais nada. (CELANI, 2001, p.34).

Para formar o cidadão brasileiro como mencionado acima por Celani, o professor de línguas deve ter conhecimento não apenas de questões linguísticas a serem ensinadas, mas também de uma gama de outros aspectos que constituem o profissional de Letras, tais como as “obrigações éticas, políticas e científicas”, as competências reflexivas sobre o que ensina, em outras palavras, o modo como ensina e descreve sua prática (MOTTA-ROTH, 2008).

Para Coelho et al. (2014),

ao compreendermos que o professor somente efetiva sua prática docente na medida em que amplia a consciência sobre a própria prática educativa, sendo assim aponta-se de que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas que os ajudem a compreender os processos históricos, sociais, culturais, nos quais exerce sua função. (COELHO et al., 2014, p.1896).

Por essa razão, compreender todos os processos históricos, sociais e culturais nos quais o ensino e a aprendizagem estão englobados, permite ao professor expandir a metaconsciência sobre sua prática em sala de aula. Essa expansão pode propiciar aos alunos um ensino voltado para as demandas sócio-histórico-culturais do grupo.

Motta-Roth (2008) explica que os profissionais em formação devem ser capacitados a desenvolver um ensino crítico, aliando as habilidades comunicativas às noções básicas de tecnologia. A autora defende que a inserção de novas tecnologias no processo de aprendizagem pode ajudar a desenvolver a autonomia dos aprendizes na construção do conhecimento. Conforme The New London Group (1996, p.60), a missão da educação é “assegurar que todos os estudantes beneficiem-se da aprendizagem da forma que os permita participar totalmente da vida pública, local e econômica”².

Para isso, a figura do professor, então, reconfigura-se ao passo que o processo de informatização e novas mídias de comunicação são vistos como uma nova forma de estimular a autonomia discente. Nesse processo, o professor se constitui como mediador da aprendizagem dos alunos, que, via de regra, apresentam um alto nível de interesse em relação a quase tudo que envolva tecnologia (FAUSTINI, 2001). Contudo, para essa formação integral do professor de línguas, é necessário uma política de formação que vise desenvolver variadas competências do educador. Nesse ponto, retornamos à discussão sobre as políticas governamentais, que apresentam uma série de incongruências quando da implementação de uma formação de qualidade e acessível a todos os educadores em formação inicial e continuada.

De acordo com Cunha e Sturm,

o professor de inglês, assim como suas aulas nas escolas, necessitam de qualificação, a fim de oportunizarem efetivamente e significativamente o desenvolvimento de um cidadão crítico e autônomo, no ambiente escolar. (CUNHA; STURM, 2015, p.130)

Essa qualificação precisa ser institucionalizada e garantida pelo Estado, de modo que se constitua como processo contínuo e não meramente como os

² *to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life*

chamados cursos de atualização, que acontecem em um final de semana e focalizam o repasse de metodologia (PAINI; GRECO; AMBLARD, 2004). É importante salientar que a formação inicial do professor de inglês é apenas uma primeira etapa de sua trajetória profissional, considerando que a formação de um profissional crítico-reflexivo e atuante em uma comunidade de ensino aprimora-se com a pesquisa, a experiência, a confiança em sua prática e a formação pós-universidade (LEFFA, 2008). O professor de inglês deve estar pronto para reconfigurar seu papel frente à evolução e ao progresso da sociedade contemporânea, não recorrendo apenas à sua formação inicial de línguas, mas pesquisando, estudando e se renovando diariamente, ciente de seu papel de “agente de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p.24). A seguir, apresentamos brevemente o processo formativo do professor em formação de Letras-Inglês na UFSM.

2.1.2 O processo formativo do professor de Letras-Inglês no contexto da UFSM

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Parecer CNE/CP 9/2001 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP Nº1 de 18 de janeiro de 2002 e a Resolução 2/2015 de 1º de julho de 2015 são regulamentações que orientam o processo formativo do professor da Educação Básica no Brasil. Esses documentos visam subsidiar e orientar a qualificação acadêmica do indivíduo em formação e para a sociedade, que, via de regra, será beneficiada pelo trabalho desses profissionais. Documentos à parte, esse processo formativo terá diferentes especificidades, dependendo de quais correntes teórico-político-ideológicas são adotadas em cada instituição de ensino superior.

De acordo com Sturm e Bordignon (2017, p.9), “a universidade ocupa um espaço cada vez mais importante na sociedade contemporânea, buscando formar profissionais de excelência em todas as áreas do conhecimento”. Dessa forma, nesta pesquisa, descrevemos o processo formativo do professor de Letras no

contexto da UFSM, instituição na qual a presente dissertação está sendo desenvolvida.

O Curso de Letras, da UFSM, foi oficialmente criado no dia 13 de setembro de 1961, através da lei n. 3.958. Quando as atividades foram iniciadas, o curso de Letras era dividido em Licenciatura em Letras-Português e Inglês e Letras-Português -Francês, sendo disponibilizado à comunidade um total de 70 vagas para ingresso (40 para o curso de inglês e 30 para o de francês). Segundo informações retiradas do histórico do curso de Letras-Licenciatura (2011), “o Curso de Letras destinava-se à formação integral do futuro professor de ensino médio e superior na área de Letras, oferecendo os conteúdos que ele utilizaria diretamente na sua tarefa de professor”.

Em 1994, devido à criação do MERCOSUL, foi implementado a graduação de Letras-Espanhol, no turno da noite. Em 1997, a partir de um Fórum das Letras composto por representantes docentes e discentes, o curso sofreu modificações. Esses representantes tomaram a decisão de abandonar a habilitação dupla, substituindo-a pela habilitação única. O curso passou a oferecer, então, as habilitações em Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras- Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Letras-Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola e Letras-Francês e Literaturas de Língua Francesa (consecutivamente extinto em 2002). Os argumentos para tal mudança foram os seguintes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011):

- necessidade de atualização e reformulação da filosofia e do currículo do Curso de Letras voltados para um enfoque crítico-social que favorecesse uma maior flexibilidade entre as condições acadêmicas e o contexto sociocultural e que estivessem comprometidos com a formação de profissionais conscientes, críticos e abertos para as grandes questões que permeiam o ensino e a pesquisa em sala de aula, ou seja, como se ensina, como se aprende, quais os diferentes tipos de realidade enfrentadas no dia-a-dia, entre outras;
- a urgência em aprofundar o conhecimento do aluno nos tópicos estudados, a fim de capacitá-lo a manter discussões pertinentes sobre questões relevantes à área, na língua alvo, em um nível mais complexo e adequado de proficiência lingüística, associando o aspecto linguístico da língua ao seu aspecto cultural, social e pragmático, entre outros;
- o desejo do aluno em relação à possibilidade de acomodação das disciplinas ofertadas pelo Curso em um único turno, a fim de tornar mais efetivo o seu engajamento nos vários Projetos de Pesquisa e de Extensão existentes;

- a constatação de que a maior parte dos egressos de Licenciatura Dupla opta em especializar-se em apenas uma das habilitações (haja vista a necessidade desses profissionais em seguir uma linha de pesquisa durante a realização de Cursos de Pós-Graduação);
- a importância de adequar a formação do aluno às exigências do mercado de trabalho que necessita de profissionais com conhecimento qualificado em áreas específicas, capacitado a estabelecer relações entre o seu objeto de estudo e os anseios da sociedade.

O curso de Letras-Inglês é definido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um curso teórico-prático em que o professor em formação é inserido em um contexto com atividade teórico-práticas. O curso é composto por oito semestres em um total de quatro anos. Nos dois primeiros anos de graduação, o acadêmico se matricula em disciplinas de base comum aos cursos de Letras- Português e Espanhol, tais como: fundamentos gramaticais em Língua Portuguesa, Morfologia e Sintaxe do Português, Linguística Geral, Sociolinguística e algumas disciplinas de Literatura Brasileira. No primeiro ano de graduação, os acadêmicos participam de disciplinas da Educação, tais como: Psicologia da Educação A e Políticas Públicas da Educação. Além dessas disciplinas, os acadêmicos de Letras Inglês devem cursar, obrigatoriamente, dois semestres de outra língua estrangeira (espanhol, alemão ou francês). Também no primeiro ano de graduação, os universitários começam a participar de disciplinas da grade do inglês, tais como: Leitura em Língua Inglesa, Produção oral e escrita, Compreensão oral e escrita, etc. E outras disciplinas que fazem parte da estrutura curricular do curso (Oficina Introdutória a Pesquisa em Letras, Núcleos de Estudos Temáticos, Oficina de Elaboração do Trabalho Final I e II e Trabalho Final de Graduação I e II). Ademais às disciplinas da área de Linguística Aplicada, o currículo do curso também é composto por disciplinas de Literatura, tais como: Panorama Histórico e Sócio-Cultural das Literaturas de Língua Inglesa, Conto da Língua Inglesa, Romance em Língua Inglesa, Poesia e Teatro.

Além das disciplinas definidas no PPC como teórico-práticas apresentadas anteriormente, o curso conta ainda com disciplinas voltadas às práticas no contexto escolar (Didática do Inglês, Estágio Obrigatório Supervisionado I, II, III e IV). Essas disciplinas são descritas mais detalhadamente na subseção 2.2.2, pois são elas que viabilizam e efetivam a docência dos participantes desta pesquisa no contexto escolar. Além da carga-horária obrigatória de 2.475 horas, os acadêmicos precisam

cumprir 585 horas em Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs), que são escolhidas pelos universitários de acordo com seus interesses acadêmicos.

Segundo Leffa (2008, p.341), “achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão”. Por essa razão, os acadêmicos em Letras-Inglês também devem cumprir no mínimo 210 horas em Atividades Complementares de Graduação (ACG) tais como: eventos na área, palestras, projetos de extensão, etc. Em conjunto, a formação inicial do professor, vale lembrar, como afirma Leffa (2008, p.341), “é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”.

Conforme o PPC do curso de Letras- Inglês, as discussões sobre a formação inicial e continuada se fazem fundamentais em um mundo globalizado, no qual o mercado de trabalho exige dos profissionais criticidade e competência em suas áreas de atuação. Dessa forma, a universidade é vista como um universo composto por diversos setores pedagógicos, administrativos, unidades de ensino os quais são responsáveis pela formação integral do profissional, respeitando as especificidades dos acadêmicos em formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011, p.1). Considerando todos esses aspectos que formam o profissional de Letras, pensar a formação desses profissionais requer um processo de reflexão acerca da autonomia, da aprendizagem que formandos e formadores estão desenvolvendo ao longo do processo, das relações de formação e cultura na contemporaneidade, das transformações a partir da produção de conhecimento, das novas tecnologias e da globalização. Nesse sentido, o PPC discute a importância da mudança proposta no documento “a fim de que o sujeito se consolide a partir de competências e não mais, e tão somente, através de conhecimentos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011, p.2).

Sendo assim, o PPC argumenta que o curso de Letras-Inglês da UFSM propõe a formação de um profissional que tenha em seu perfil “autonomia e criticidade, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011, p. 2).

Na próxima seção (2.2), realizamos um breve resgate histórico da Teoria da Atividade, uma das teorias que embasam a análise desta pesquisa.

2.2 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DA TEORIA DA ATIVIDADE

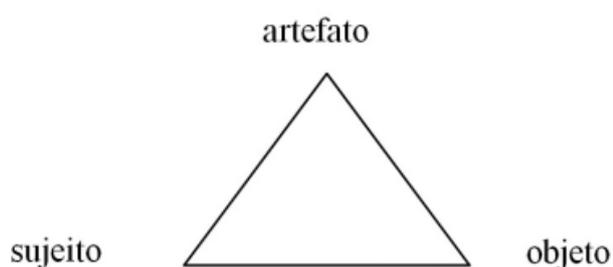
A Teoria da Atividade (TA), que tem base na perspectiva sócio-histórico-cultural, pode ser discutida levando em consideração três gerações, as quais no decorrer do tempo, foram sendo implementadas por diferentes teóricos.

A primeira geração da TA (1920-1930) tem como colaborador Lev Vygotsky. O teórico, que tinha no desenvolvimento do comportamento humano seu objeto de estudo, buscava entender a formação da consciência individual que os sujeitos desenvolviam dentro de uma atividade social mediada por artefatos culturais que estimulavam o alcance do objeto (BAZERMAN, 2013). Buscando entender o processo de desenvolvimento humano por meio de outro viés teórico, Vygotsky não compartilhava das abordagens da psicologia da época, baseadas na Psicanálise e no Behaviorismo.

A partir dessa perspectiva, o teórico (1987) desenvolve o conceito de mediação cultural com base em Marx, questionando a premissa de que a cognição se constitui como um processo individual interno, sem o uso consciente entre os processos de estímulo e resposta (VYGOTSKY, 2001). O autor destaca a importância da mediação cultural e dos fatores externos como parte do processo de desenvolvimento do indivíduo (CARVALHO JUNIOR, 2011).

De acordo com Querol, Cassandre e Bulgacov (2014, p. 408), a “mediação cultural significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por artefatos culturais”. Nesse sentido, a ação de um sujeito ocorre a partir da influência desses artefatos, que visam alcançar determinado objeto. Podemos observar essa relação na representação visual de mediação elaborada por Vygotsky (Figura 1).

Figura 1. Modelo básico de mediação proposto por Vygotsky



A segunda geração da TA (1978-1981) tem como colaborador Alexander N. Leont'ev, teórico que diferenciou a ação individual da atividade coletiva (1981) e aborda a questão do contexto na atividade (CARVALHO JUNIOR, 2011).

Para isso, o teórico diferencia os conceitos de operação, ação e atividade a fim de discutir como esses conceitos estão associados no desenvolvimento do comportamento individual ou coletivo.

Segundo Leont'ev (1978), atividade, “no sentido mais estreito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade da vida, mediada pela reflexão mental, por uma imagem, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo”³ (LEONT'EV, 1978, p.3). O autor completa que embora a atividade possa ser constituída de diferentes formas e condições, com variadas estruturas, ela não pode ser isolada das relações sociais presentes na vida em sociedade.

Segundo o autor, o conceito de atividade implica o conceito de objeto, pois o objeto é um componente existente em todas as atividades. Os objetos também são os elementos que diferenciam as atividades umas das outras, elemento que é nomeado pelo autor como *motivo* (LEONT'EV, 1978, p.6). O teórico adiciona que

diferentes atividades são distinguidas por seus motivos. O conceito de atividade é necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe nenhuma atividade sem um motivo; uma atividade não motivada não é uma atividade que não tem nenhum motivo, mas uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente escondido.⁴ (LEONT'EV, 1978, p.6).

A ação é definida como um componente básico da atividade humana, responsável por realizar os motivos. A ação então é vista como o processo que visa atingir o resultado proposto, ou seja, a ação é “o processo que obedece a um objetivo consciente”⁵. Dessa forma, o conceito de ação está relacionado ao conceito de objetivo.

A operação, conforme Leont'ev, refere-se ao produto do desenvolvimento da ação. Ela apresenta certa independência em formas de existência, uma vez que

³ *In the narrower sense, i.e., on the psychological plane, it is a unit of life, mediated by mental reflection, by an image, whose real function is to orientate the subject in the objective world.*

⁴ *different activities are distinguished by their motives. The concept of activity is necessarily bound up with the concept of motive. There is no such thing as activity without a motive; “unmotivated” activity is not activity that has no motive, but activity with a subjectively and objectively hidden motive.*

⁵ *the process which obeys a conscious goal.*

podem ser encontradas em formas materiais ou presentes no mundo material, por meio de máquinas, instrumentos, fórmulas, etc. (LEONT'EV, 1978, p.56). Bazerman (2013, p. 45), com base em Leont'ev, destaca que as operações são “tarefas que são tão familiares e rotineiras do sistema neutro de alguém que a pessoa pode fazê-las sem pensamento consciente” ⁶. Dessa forma, devido à prática adquirida a partir da grande repetição de ações, as operações não demandam um nível alto de consciência e atitude para suas realizações.

O desenvolvimento e compreensão sobre o funcionamento das ações e operações grupais ou individuais resultam no melhor entendimento da atividade propriamente dita e dos comportamentos e ordens que organizam essa atividade social (BAZERMAN, 2013).

A terceira geração da TA (1987) tem como influenciador o teórico Yrjo Engeström, estudioso que aborda mais profundamente o conceito de atividade, considerando a natureza social e coletiva e intensificando interrelações entre diferentes elementos que constituem a atividade. Nessa perspectiva, Engeström, que acredita que as atividades são constituídas a partir de sistemas interligados, adiciona novos componentes ao modelo de mediação proposto inicialmente por Vygotsky, incluindo, além dos elementos já existentes, sujeito, objeto e artefatos, às noções de comunidade, divisão de trabalho, regras e resultado dentro do sistema (CARVALHO JUNIOR, 2011).

O sistema de atividades é interdisciplinar e pode ser adotado em diferentes áreas: médica, de negócios, educacional, entre outras. Dessa forma, o sistema de atividades é dinâmico, uma vez que considera os instrumentos e as pessoas como elementos essenciais, podendo ser associado a outros sistemas (ENGESTRÖM, 1999).

Conforme Engeström (1999), dentro do sistema, o sujeito é o responsável por efetuar a ação em direção ao objeto, determinado por meio de seu motivo e impulso. O objeto direciona a atividade (BRUM, 2015), podendo, inicialmente, ser caracterizado por uma ideia, hipótese ou previsão. Esse objeto pode ser transformado e modificado no decorrer do processo da atividade, que quando

⁶ *tasks that are so familiar and routinized within one's neutral system that one can do them without conscious thought.*

estabilizado atinge um resultado finalizado. Nesse sentido, os instrumentos desempenham papel fundamental para atingir o objeto, agindo como artefatos mediadores. O sujeito desse sistema pertence a uma comunidade, na qual os membros negociam a divisão de trabalho, que é estabelecida por regras explícitas e implícitas para a organização e andamento da comunidade.

De acordo com Liberali,

A atividade, sustentada por regras, divisão de trabalho e comunidade acontece entre três polos básicos: os sujeitos, o objeto sobre qual eles agem e os instrumentos específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes que alargam as experiências possíveis. Esses instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e os objetos ou nas situações nas quais ele age. São esses instrumentos que dão certa forma à atividade, que transformam os demais polos e por eles são transformados. (LIBERALI, 2009, p.12).

No Quadro 1, podemos observar os componentes integrantes do sistema de atividades.

Quadro 1 - Componentes do sistema de atividade

| | |
|---|--|
| Sujeito | São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade. |
| Comunidade | São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras. |
| Divisão de Trabalho | São as ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade. |
| Objeto | É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. |
| Regras | São as normas explícitas ou implícitas na comunidade. |
| Artefatos/ Instrumentos/ Ferramentas | São os meios de modificação da natureza para alcançar o objeto idealizado, possíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelando a decisão tomada pelo sujeito. |

Fonte: adotado e adaptado de LIBERALI (2009, p.12)

De acordo com Engeström (2001), o sistema de atividades pode ser sumarizado de acordo com cinco princípios. O *primeiro princípio* está relacionado ao seu aspecto de *unidade básica* de análise, isto é, o sistema de atividades é constituído por um caráter *coletivo*, orientado pelo objeto estabelecido e mediado

pelos instrumentos que auxiliam a concretização desse objeto, o que o estabelece como um conjunto de relações, associado a diferentes sistemas de atividades.

O *segundo princípio* baseia-se no aspecto *polifônico* do sistema, ou seja, nas múltiplas vozes presentes nos sistemas de atividades.

Segundo Engeström,

um sistema de atividades é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão de trabalho em uma atividade cria diferentes posições para os participantes, os participantes carregam suas próprias histórias, e o sistema de atividades carrega por ele mesmo múltiplas camadas e fios de histórias gravadas em seus instrumentos, regras e convenções.⁷ (ENGESTRÖM, 2001, p.136).

O *terceiro princípio* está associado à *historicidade*. O sistema de atividades se transforma e se altera no decorrer dos anos, em um longo período de tempo. Dessa forma, “seus problemas e potenciais só podem ser entendidos por meio da sua própria história” (ENGESTRÖM, 2001, p.136), e o estudo do contexto e tempo no qual ele está inserido.

O *quarto princípio* é baseado no “papel central das contradições” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137). As contradições são vistas, nessa teoria, como “fontes de mudança e desenvolvimento”, que funcionam como estimuladores na busca de inovações. As contradições, então, são vistas como fatores positivos que estimulam a busca de novas descobertas. É a partir das contradições que surge a possibilidade de mudar a atividade, visando o progresso e a evolução do sistema de atividades.

O *quinto princípio* diz respeito à possibilidade de transformação expansiva do sistema, ou seja, a partir das contradições que funcionam como fontes de mudança dentro do sistema, todos os componentes envolvidos no processo começam a se modificar, podendo gerar uma transformação expansiva. De acordo com Engeström (2001, p.137), essas transformações ocorrem “quando objeto e motivo de uma atividade são recontextualizados para envolver um horizonte

⁷ *An activity system is always a community of multiple points of view, traditions and interests. The division of labor in an activity creates different positions for the participants, the participants carry their own diverse histories, and the activity system itself carries multiple layers and strands of history engraved in its artifacts, rules and conventions.*

radicalmente mais amplo de possibilidades do que em modos anteriores da atividade”⁸.

Na próxima subseção (2.2.1), abordamos o sistema de atividades da disciplina de estágio supervisionado de acordo com a Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural, utilizando essa teoria na tentativa de explicitar o processo formativo do professor em formação inicial quando começa suas atividades docentes no contexto escolar, por meio do estágio curricular obrigatório.

2.2.1 O sistema de atividades sob a perspectiva da TASCH

A teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (doravante TASCH) tem suas raízes nos estudos de Vygotsky (1930; 1934), Leont’ev (1977; 1978), teóricos que discutem o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o indivíduo se desenvolve como sujeito a partir das relações interpessoais e socioculturais que compartilha com os demais no contexto em que está inserido. Esse contexto, de acordo com Liberali (2011b), apresenta características específicas de formas de agir e pensar, culturalmente convencionadas.

Conforme Damianovic e Leitão (2012),

ser cultural é estar ciente de que a atividade em foco está inserida em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura. E ser histórico é entender que os sujeitos dessa atividade se constituíram ao longo de uma história com identidades peculiares forjadas no processo histórico. (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012, p.138).

A TASHC tem como objetivo estudar como se constituem as atividades desenvolvidas pelos indivíduos de diferentes contextos sociais, visando observar como a interação entre esses indivíduos, que são constituídos historicamente, pode gerar transformações neles próprios, nos demais participantes da interação e na sociedade como um todo (LIBERALI, 2009). Nessa abordagem, as transformações pressupõem “conflitos e contradições” (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012, p.138), responsáveis pelo desenvolvimento dos envolvidos na atividade.

De acordo com Bazerman (2013, p.44), Leont’ev (1978) acredita que a “cognição é motivada pelo desejo e impulso que “agarra” um objeto”⁹. Dessa

⁸ *when the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity.*

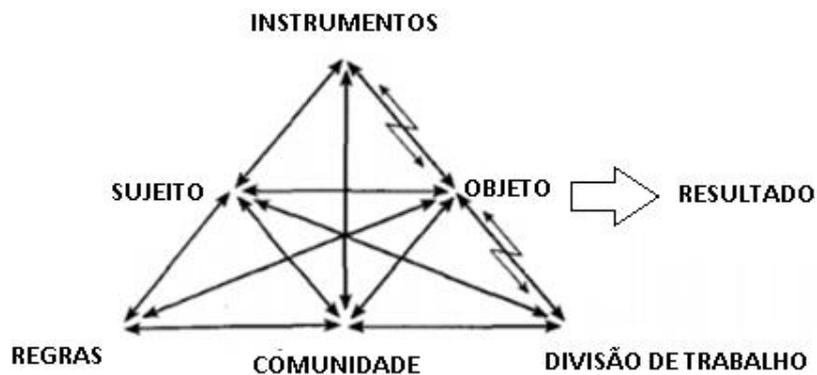
forma, para Leont'ev, a atividade é resultado do impulso que é estimulado pelas emoções e desejos do indivíduo. Essas emoções e desejos são materializados por meio do objeto, não sendo necessariamente um processo constituído conscientemente. Segundo Liberali (2012), ao observarem alguma necessidade por parte de um determinado grupo social, os indivíduos constroem objetos que impulsionam suas ações a fim de suprir essas necessidades, resultando no surgimento de uma atividade. Sendo assim, a atividade se constitui em uma série de ações desenvolvidas por um grupo social, que busca atingir determinado objetivo, a fim de suprir necessidades próprias ou sociais a partir de uma interação colaborativa. O trabalho colaborativo poderá propiciar, a partir dos impulsos da comunidade em questão, o desenvolvimento de ações, visando alcançar tal atividade (BRUM, 2015).

Liberali (2012, p.12) destaca que, para Engeström, “a atividade aparece como um sistema humano dinâmico”, visto que dentro de um contexto social específico, diferentes participantes atuam em diversas atividades que constituem muitos sistemas. Por meio desses sistemas, Engeström (1987) “explora os elementos inerentemente interrelacionados nos processos interacionais desenvolvidos entre os indivíduos” (PASSONI, 2012, p.178).

A estrutura do sistema de atividades é constituída por instrumentos, sujeito, objeto, regras, comunidade, divisão do trabalho e resultados. Em outras palavras, o sistema de atividades é um *locus* em que o sujeito interage com os demais elementos a fim de alcançar o resultado esperado na atividade (Figura 2).

Figura 2 – Estrutura do Sistema de Atividade Humana

⁹ *Cognition is motivated by desire and impulse that fastens upon an object.*



Fonte: (ENGESTRÖM, 1999, p.31)

Segundo Engeström (1987) “a essência do sistema de atividades é a produção objetiva e social de novas estruturas de atividades (incluindo novos objetos, instrumentos, etc.) fora das ações que manifesta contradições internas dos procedimentos da atividade em questão”¹⁰ (ENGESTRÖM, 1987, p.133). O sujeito desenvolve a ação dentro do sistema, interagindo em direção ao objeto. O sujeito é parte de uma comunidade que é composta por membros que compartilham o mesmo objeto coletiva ou individualmente. Dentro dessa comunidade, são estabelecidas regras que guiam as ações implícita ou explicitamente dentro do sistema. O sujeito visa, ainda, realizar as tarefas e ações estabelecidas a fim de atingir o objeto delimitado durante o processo. O objeto pode ser próximo ou distante do objetivo definido. Ele é mediado por instrumentos, que são metodologias, gêneros e artefatos culturais usados como mediadores de interação dentro do sistema de atividades. A mediação do objeto, por meio da comunidade, ocorre como resultado da divisão de trabalho, de acordo com critérios organizados dentro do grupo (BAZERMAN, 2013). Finalmente, os resultados são entendidos como o produto final visado ou alcançado pela articulação e interação de todos os elementos do sistema de atividades durante o processo.

Cada sistema de atividades analisa e associa todos os elementos de um sistema dentro de um contexto. Dessa forma, ele promove contradições, estimula soluções criativas em relação aos participantes e elementos de um sistema e expande os sistemas antigos, desenvolvendo uma estrutura de atividade nova

¹⁰ *The essence of learning activity is the production of objectively, societally new activity structures (including new object, instruments, etc.) out of actions manifesting the inner contradictions of the preceding of the activity in question.*

(ENGESTRÖM, 1987). A partir dessas contradições, mudanças ocorrem na interação e no processo reflexivo no qual todos os participantes estão inseridos a fim de analisar essas possíveis mudanças e contradições.

A seguir, discutimos o sistema de atividades da disciplina de Estágio Supervisionado (2.2.2), disciplina na qual os participantes dessa pesquisa desenvolvem suas práticas.

2.2.2 O sistema de atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Inglês da UFSM

As disciplinas de Estágio Supervisionado materializam a vivência em sala de aula dos professores em formação de maneira curricular e institucionalizada. Conforme o Parecer 2001, o estágio é um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2002, p.11). Segundo Marquezan e Fleig (2007),

o estágio curricular, teoria e prática que legitimam o trabalho na sala de aula e na escola integra e problematiza aspectos já instruídos e outros que instruem, pois conhecimento escolar e sua indagação crítica, rigorosa e sistemática caracterizam o trabalho didático. (MARQUEZAN; FLEIG, 2007, p.35).

Embora cada instituição de ensino superior estruture a dinâmica da disciplina de acordo com a política interna da instituição, existem leis e documentos legais, de âmbito estadual e federal, que têm como objetivo “oferecer melhores condições para a atuação docente” (RODRIGUES, 2013, p. 1010) durante a atividade de estágio supervisionado. São elas: a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre o estágio dos professores em formação, a Instrução Normativa nº 01/2014 do Estado do Rio Grande do Sul e o Parecer nº CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e carga horária de cursos de formação de professores. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases (lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Brasil, 1996) também aborda questões referentes à formação inicial docente.

De acordo com a Lei nº 11.788 e a Instrução Normativa nº 01/2014, o estágio supervisionado é definido como:

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).

Os documentos ainda explicitam que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008, Art. 1, § 1º), visando ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008, Art. 1, § 2º).

O Art. 2., § 1º da Lei nº 11.788 estabelece que “estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Acerca da carga horária necessária para a conclusão do curso de graduação, é possível observar que a LDB prevê, no Art. 65, trezentas horas de prática de ensino, com exceção do ensino superior (BRASIL, 1996). Entretanto, o Parecer de 2001 reconfigura o paradigma das diretrizes, adicionando às 300 horas previstas anteriormente, mais 100 horas com base na seguinte justificativa:

ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**. (BRASIL, 2002, p.10).

A Resolução 2/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada, apresenta novos parâmetros a serem abordados durante a formação inicial e continuada.

Dessa forma, para cursos de Licenciaturas composto por 8 semestres, o Art. 13, § 1º prevê:

- 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 (BRASIL, 2015, p.11)

É interessante destacar que a Resolução 2/2015 sugere que as atividades práticas que compõem o currículo sejam desenvolvidas ao longo do processo de formação do acadêmico e não apenas nos últimos semestres do curso de graduação, como ocorreu durante muitos anos.

O § 6º dessa Resolução reforça ainda a relação entre teoria e prática ao definir que

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, p.12).

Dessa forma, o estágio supervisionado não pode ser tratado como uma disciplina à parte do currículo do curso e, sim, como mais uma disciplina que ao integrar-se às demais, ajuda na construção integral do profissional de Letras.

Na UFSM, contexto educacional no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos, de acordo com a estrutura curricular do curso de Letras-Ingês, a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa é dividida em quatro semestres, a partir do quinto semestre do curso, ou seja, a partir do terceiro ano de graduação. As disciplinas são denominadas Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. Cada disciplina é constituída por uma carga horária semestral de 105 horas teórico-práticas, totalizando ao final do curso de graduação, 420 horas.

O Quadro 2 apresenta os objetivos referentes às disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Ingês da UFSM.

Quadro 2 - Objetivos das disciplinas de Estágio curso de Letras-Ingês/ UFSM

| | |
|-------------|---|
| ESTÁGIO I | Inserir-se no contexto escolar ou em qualquer contexto de ensino e aprendizagem para analisar e discutir a relação entre as teorias de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa. |
| ESTÁGIO II | Planejar, desenvolver, aplicar e avaliar as atividades docentes, considerando o nível de ensino, bem como a realidade educacional e social brasileira. |
| ESTÁGIO III | Problematizar a prática de ensino para desenvolver projetos de pesquisa sobre o ensino de Literatura e de Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento do trabalho de final de graduação. |
| ESTÁGIO IV | Executar e avaliar sua prática docente e as atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de Literatura e de Língua Inglesa no contexto educacional. |

Fonte: UFSM (2011)

Cada uma das disciplinas de Estágio supervisionado possui tópicos e unidades a serem desenvolvidas ao longo do semestre. O Quadro 3 apresenta as atividades previstas para cada semestre nas disciplinas de Estágio.

Quadro 3. Título e discriminação das unidades das disciplinas de Estágio Curso de Letras- Inglês/UFSM (Continua)

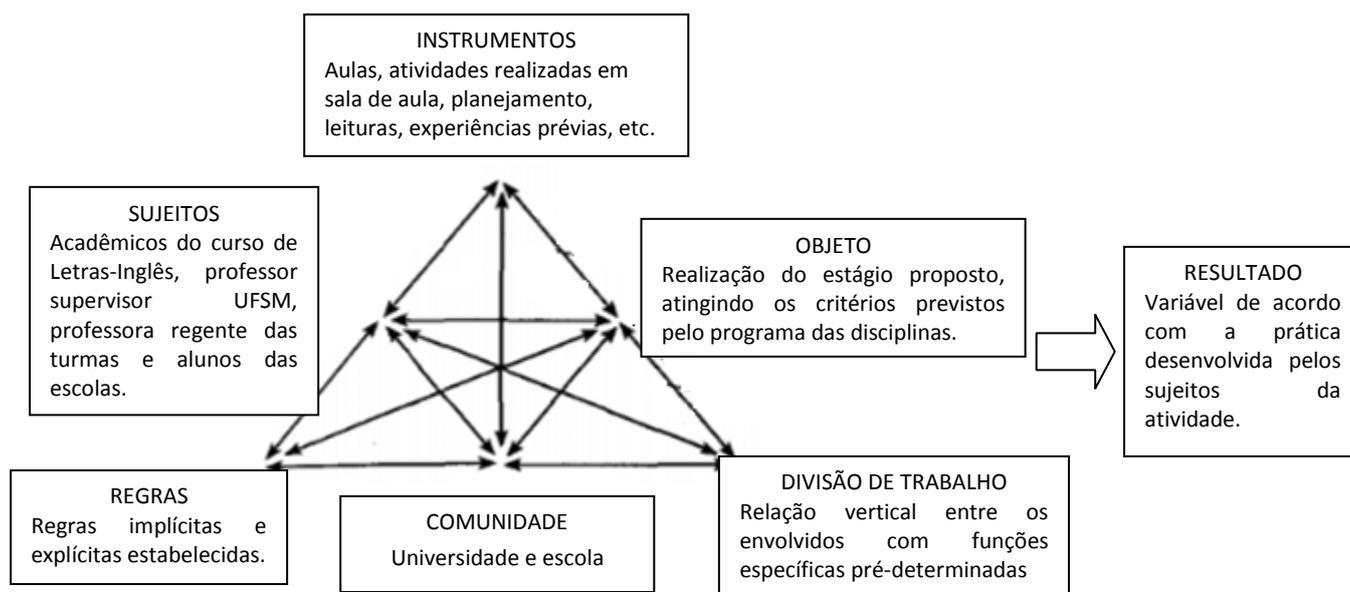
| ESTÁGIO I |
|--|
| <p>UNIDADE 1 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</p> <p>1.1 - Relações entre as teorias de aquisição de língua estrangeira.</p> <p>1.2 - Estratégias de aprendizagem.</p> <p>1.3 - Abordagens de ensino e a realidade educacional brasileira.</p> <p>UNIDADE 2 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA</p> <p>2.1 - Contexto de ensino.</p> <p>2.2 - Contexto de trabalho.</p> <p>2.3 - Contexto midiático.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</p> <p>3.1 - Pressupostos fundamentais do planejamento de ensino em suas dimensões teórico-práticas.</p> <p>3.2 - Inserção na comunidade escolar</p> <p>3.3 - Observação e análise da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa em contextos variados.</p> |
| ESTÁGIO II |
| <p>UNIDADE 1 - EXERCÍCIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTOS VARIADOS</p> <p>1.1 - Levantamento de interesses e necessidades.</p> <p>1.2 - Elaboração de um plano de ensino.</p> <p>1.3 - Seleção, análise e adaptação de material didático.</p> |

Quadro 3. Título e discriminação das unidades das disciplinas de Estágio Curso de Letras-
Inglês/UFSM (Conclusão)

| |
|--|
| <p>UNIDADE 2 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA</p> <p>2.2 - Preparação de aula.</p> <p>2.3 - Atuação docente.</p> <p>2.4 - Discussões sobre as experiências docentes.</p> <p>UNIDADE 3 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>3.1 - Critérios de avaliação.</p> <p>3.2 - Análise de instrumentos de avaliação.</p> <p>3.3 - Preparação e aplicação de instrumentos de avaliação.</p> |
| ESTÁGIO III |
| <p>UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA</p> <p>1.1 - Preparação de aula.</p> <p>1.2 - Atuação docente.</p> <p>1.3 - Discussões sobre as experiências docentes.</p> <p>3.2 - Coleta de dados.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA</p> <p>2.1 - Definição do problema de pesquisa.</p> <p>3.2 - Coleta de dados.</p> <p>3.3 - Análise e discussão de dados.</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</p> <p>3.1 - Implicações do estágio na formação acadêmica.</p> <p>3.2 - Elaboração de relatório parcial.</p> |
| ESTÁGIO IV |
| <p>UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA</p> <p>1.1 - Preparação de aula.</p> <p>1.2 - Atuação docente.</p> <p>1.3 - Discussões sobre as experiências docentes.</p> <p>UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA</p> <p>2.1 - Apresentação e avaliação do projeto desenvolvido.</p> <p>2.2 - Divulgação dos resultados.</p> <p>UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</p> <p>3.1 - Implicações do estágio na formação docente.</p> <p>3.2 - Elaboração de relatório final.</p> <p>UNIDADE 4 - DEFESA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.</p> |

Na prática, esses estágios supervisionados na UFSM tem se constituído como dois semestres de práticas de observação (observar o contexto escolar, interagir com professores e estudantes do contexto escolar) e dois semestres de docência (alunos preparam aulas, refletem sobre o desenvolvimento das aulas ministradas, avaliam os estudantes da turma), conforme indicaram os resultados de pesquisa de Trabalho Final de Graduação de SANTOS (2016). Com base no sistema de atividades proposto por Engeström (1987), a Figura 3 apresenta brevemente uma representação do sistema de atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Figura 3. Sistema das disciplinas de Estágio do curso Letras-Ingês/ UFSM



Fonte: elaborado pela autora.

No sistema de atividades da disciplina de Estágio Supervisionado, podemos destacar os seguintes sujeitos ou participantes envolvidos na atividade e seus respectivos contextos de origem: os acadêmicos do curso de Letras-Ingês, matriculados na disciplina e o professor supervisor de Estágio da instituição, pertencem a comunidade universitária, já o professor regente da sala de aula e os alunos da turma em que os professores em formação desenvolvem suas práticas fazem parte da comunidade escolar.

Nessas disciplinas, o objeto de estudo é a realização do estágio de acordo com as normas estabelecidas pelos programas das disciplinas. Para atingir esse objeto, os instrumentos culturais adotados, entre outros, são as aulas, as atividades realizadas em sala de aula, o planejamento, leituras orientadas, e as experiências prévias. Esses instrumentos são escolhidos culturalmente pelos responsáveis da disciplina.

A relação entre os sujeitos da atividade se estabelece a partir de regras e da divisão do trabalho, às quais são constituídas por uma relação vertical entre os participantes. Essa relação vertical se constitui a partir das relações de poder presentes nas interações e divisão de tarefas dos participantes envolvidos. Todos esses elementos interconectados refletem um resultado que poderá variar de acordo com a prática individual e os fatores contextuais das escolas em que as práticas serão realizadas.

Um fator a ser considerado nesse contexto específico que pode implicar diretamente na formação de professores do Curso de Letras-Inglês da UFSM é a falta de um professor efetivo para as disciplinas de Didática e Estágios Supervisionados. Desde março de 2012, ano no qual o professor titular, concursado e efetivado para essas disciplinas teve sua lotação provisória junto à outra Instituição de Ensino Superior, as disciplinas em questão não receberam outro profissional efetivo para essas vagas específicas, devido à política burocrática que envolve a lotação de docentes entre universidades. Dessa forma, a partir de 2012 até o presente momento (2018), as disciplinas são ministradas por professores substitutos que são classificados por meio de contratos temporários com duração de no máximo dois anos. Nesse período, cinco professoras ministraram as disciplinas, tendo como pré-requisito a graduação na área de Letras.

Essa oscilação de professores implica diferentes formas de trabalho e diferentes valores empregados por cada profissional que assume a função. Essa rotação de profissionais influencia, também, na formação individual e profissional dos futuros professores em formação, uma vez que, alguns deles, no decorrer do seu processo de graduação, têm mais de um professor coordenando as atividades de estágio. Essa rotatividade de profissionais acarreta a construção de vivências

diferenciadas em torno da prática de estágio e essas vivências podem, na pior das hipóteses, ficar desarticuladas. Segundo Wittke, é “no meio acadêmico que o licenciado constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas que desenvolverá ao longo de sua trajetória profissional” (WITTKE, 2012, p.575). Dessa forma, o processo experienciado na academia será essencial para a construção profissional dos futuros professores.

Embora os professores-supervisores de estágio disponham das ementas disciplinares, do PPC do curso e da grade curricular prevista para cada etapa do processo de estágio, a atuação em sala de aula é particular e embasada em um conjunto de concepções e valores subjetivos que cada profissional desenvolve ao longo de sua trajetória profissional. Essa formação individual do profissional subjaz às práticas pedagógicas e perspectivas adotadas no desenvolvimento de sua atuação como profissional no decorrer de sua trajetória (VEIGA, 2010).

Desse modo, não ter um professor efetivo por mais de dois anos à frente das disciplinas de Didática e Estágios pode tornar a formação dos acadêmicos problemática, ao passo que os graduandos podem experienciar o processo de estágio a partir de diferentes perspectivas, mas sem um acompanhamento mais próximo e contínuo e articulado. Ademais, a falta de um programa ou protocolo¹¹ de formação inicial, proposto e desenvolvido pelo Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM, para as disciplinas de estágio contribui para esse processo. A criação de um programa dessa natureza poderia minimizar o impacto, por exemplo, da oscilação de professores nas disciplinas de didática e estágio, quando estes, por alguma razão, se desligam da função de orientadores de estágio.

Na próxima seção (2.3), discutimos como as representações do professor em formação sobre a profissão podem ser analisadas nesse sistema sob uma perspectiva crítica da linguagem.

2.3 LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

¹¹ Agradecemos ao Professor Hamilton Wielewicki por chamar nossa atenção para essa questão.

Nesta seção, discutimos os conceitos adotados na fundamentação teórica da presente pesquisa e que igualmente embasam a análise dos dados encontrados nessa investigação.

2.3.1 Conceito de linguagem, texto e contexto

Amplamente discutidos sob perspectivas de diferentes ordens, os conceitos de linguagem, texto e contexto apresentam variáveis definições e constituem-se como conceitos-chave para análises discursivas que não consideram apenas as convenções linguísticas do sistema da língua. Dentro dessa perspectiva, destacamos duas teorias críticas de linguagem adotadas nesta pesquisa: a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Proposta por Normal Fairclough, a Análise Crítica do Discurso (ACD) aborda a linguagem como “uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de modo que a pesquisa e análise social sempre têm que considerar a linguagem”¹² (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2).

Segundo Fairclough (2003, p.21), textos são vistos como “partes de eventos sociais. A forma pela qual as pessoas agem e interagem no curso do evento social é falando ou escrevendo”¹³. Para o autor, os textos ultrapassam os fatores linguísticos e discursivos, atingindo as estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, textos e representações têm efeitos a partir de diversos fatores conceituais nos quais estão inseridos. O contexto, então, é de fundamental importância na produção de sentido do discurso, visto que o contexto é o âmbito no qual o discurso está historicamente situado (FAIRCLOUGH, 2003).

Articulado aos conceitos de Fairclough, Halliday e Hasan (1989) abordam a linguagem a partir de uma perspectiva sócio-semiótica. Essa perspectiva deriva do princípio de que a linguagem se estabelece tanto como um sistema social ou cultural quanto como um sistema de significados. Além disso, os autores afirmam que essa perspectiva associa as relações entre linguagem e estrutura social, uma vez que a estrutura social reflete na estrutura do sistema social (HASAN;

¹² *an irreducible part of social life, dialectically interconnect with other elements of social life, so that social analysis and research always have to take account of language.*

¹³ *Parts of social events. One way in which people can act and interact in the course of social events is to speak or to write.*

HALLIDAY, 1989, p. 4). Halliday e Matthiessen (2014, p.24) destacam que “a linguagem é um sistema semiótico complexo”, que apresenta quatro níveis, chamados pelos autores de estratos, tais como: semântica, léxico-gramática, fonologia e fonética. Os autores ainda comentam a tentativa de manter duas perspectivas como uma única, buscando explicar como a linguagem é organizada e como organiza funcionalmente a vida humana. Sendo assim, os autores abordam a linguagem como um sistema, ao mesmo tempo em que a abordam como texto.

De acordo com os autores, “o sistema da língua é ‘instanciado’ em forma de texto” (HALLIDAY; MATTHIEESEN, 2014, p.27), isto é, a linguagem é vista como um sistema quando destaca sua potencialidade como um recurso de produção de sentido. Por outro lado, a linguagem é vista como texto a partir de materializações que cercam os indivíduos o tempo todo, impactando ou afetando suas vidas diretamente. Dessa forma, o texto é a instanciação da linguagem (HALLIDAY; MATTHIEESEN, 2014).

Visto que a linguagem é organizada pelos indivíduos por meio de textos das mais variadas formas, Halliday (1989) discute o conceito de “texto” como “linguagem que é funcional” (1989, p.10). Segundo o autor, textos podem ser falados ou/e escritos, e são constituídos por palavras, sentenças e significados, os quais resultam em uma unidade semântica. Em outras palavras, textos referem-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, desde que ele signifique em um dado contexto (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014).

Textos devem ser analisados como “processo contínuo de escolhas semânticas” (1989, p.10), uma vez que o texto por ele mesmo pode ser “duradouro ou efêmero, importante ou trivial, memorável ou brevemente esquecido” (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p.3). Dessa forma, a partir da perspectiva de Halliday e Matthiessen, um texto deve ser concebido tanto como produto quanto como processo, sempre sendo alterado de acordo com a necessidade e com a situação. Texto como produto refere-se à materialização do texto, o resultado final da produção, enquanto texto como processo significa uma série de ações que visam alcançar o resultado desejado, sendo constituído em e pela situação.

Halliday (1989) destaca os elementos que estão presentes no processo de produção de um texto, os quais constroem sentido por meio da linguagem. Nesse processo, o texto é acompanhado por outro texto, conhecido como contexto. O

contexto funciona como um mediador entre o texto e a situação de como e onde o texto foi produzido. Segundo Halliday “na vida real, contextos precedem textos” (1989, p.5). Segundo Fuzer e Cabral (2010, p.14), “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem”. Dessa forma, o autor adota o termo *contexto de situação*, (MALINOWSKI, 1923)¹⁴ em suas pesquisas, para referir-se ao “âmbito do texto” (1989, p.6), tendo como base o pressuposto de que o falante ou escritor seleciona a forma mais adequada de significar dentro de um conjunto de possibilidades disponíveis em um determinado contexto de situações potenciais (HALLIDAY,1989). Esse contexto de situação de fala está inserido em um contexto maior, também introduzido por Malinowski (1923) e discutido por Halliday, nomeado *contexto de cultura*. Barbara e Macêdo explicam que

o homem, situado histórica e socialmente numa cultura, seleciona, a partir dessa cultura, o modo como vai produzir texto, a forma como interagirá com os participantes da interação, tendo em vista um conhecimento, um conteúdo experiencial que será realizado com a seleção que fará. (BARBARA; MACÊDO, 2009, p.93).

Desse modo, entendemos que é a partir do contexto de cultura que os falantes selecionam os elementos que constituirão seu texto, uma vez que é fundamental considerar a experiência cultural onde o texto é produzido, consumido e legitimado a fim de que todos os participantes engajados na interação compartilhem dos mesmos significados culturais.

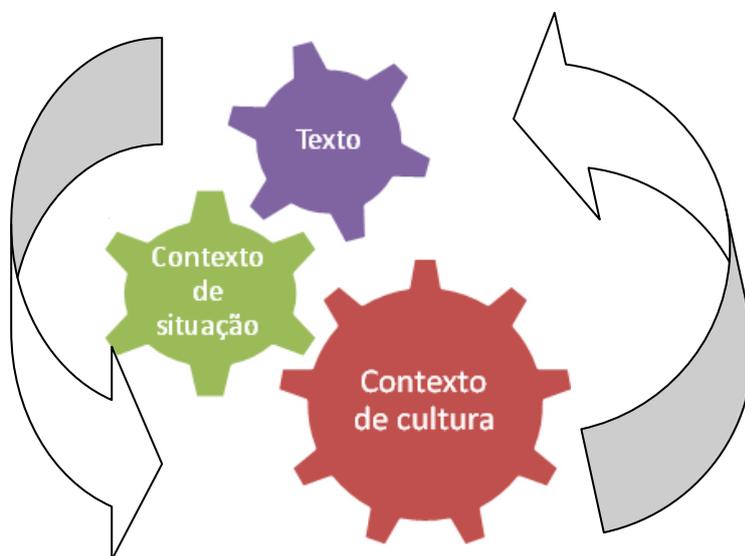
Nesse sentido, o texto está sempre apoiado nos contextos de situação e cultura (Figura 4). O conhecimento de ambos os contextos fornece ao ouvinte/leitor a compreensão sobre o que o texto está abordando. Os indivíduos que não participam de um desses contextos estão propícios a diferentes leituras e entendimentos sobre o que está sendo discutido.

Segundo Motta-Roth (2006, p.830), “as relações entre contexto e texto são expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de construção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto”. Para a

¹⁴ MALINOWSKI,1923 *apud* HALLIDAY,1989.

autora, “os textos dão forma as práticas sociais constituídas na linguagem” (MOTTA-ROTH, 2006, p.830).

Figura 4. Texto e contextos



Fonte: elaborado pela autora.

Na subseção a seguir (2.3.2), discutimos os conceitos de sob o viés da ACD.

2.3.2 Discurso e representação sob o viés da ACD

Na perspectiva de Fairclough, não é possível entender os efeitos sociais do discurso sem observar o contexto em que ele está inserido, quem fala ou escreve e em quais situações esse pronunciamento acontece. Sendo assim, o teórico não considera unicamente o texto materializado (falado ou escrito) como discurso, uma vez que o fator puramente linguístico não é a única instância que o compõe. Dessa forma, “a análise crítica do discurso está centrada na continuidade e mudança no nível mais abstrato e estrutural, bem como com o que acontece em determinados textos”¹⁵ (FAIRCLOUGH, 2003, p.3).

¹⁵ *Critical discourse analysis is concerned with continuity and change at this more abstract, more structural, level, as well as with what happens in particular texts.*

Discursos, conforme a ACD, são “maneiras de representar aspectos do mundo”¹⁶ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). As diferentes perspectivas de mundo compartilhadas pelos indivíduos são construídas por meio das relações do indivíduo com o mundo, as demais relações sociais e as subjetividades que constroem as suas identidades sociais e personalidades.

Nesse sentido, em um determinado contexto, podemos observar discursos de ordens diversas, sendo adotados por diferentes participantes das práticas sociais nas quais englobam esses discursos diversos. O discurso é uma representação de mundo constituída de forma individual e coletiva, articulado a diferentes fatores de práticas sociais específicas (FAIRCLOUGH, 2003).

A ACD, portanto, tem como objetivo, de acordo com Fairclough (2003, p.2), “transcender a divisão entre o trabalho inspirado pela teoria social que busca analisar textos e o trabalho com foco além da linguagem dos textos, mas que tende a não dialogar com aspectos teóricos sociais”¹⁷. Isto é, promover uma análise do discurso pautada na estrutura linguística, associada a aspectos sociais e políticos relevantes a serem analisados a fim de estimular uma mudança social.

Sob essa perspectiva, discursos podem ser analisados por meio de três ângulos, sendo eles: o texto, a prática discursiva e a prática social. Esses ângulos constituem o que Fairclough denominou concepção tridimensional do discurso (Figura 5).

Figura 5. Modelo Tridimensional de Fairclough



¹⁶ “ways of representing aspects of the world”.

¹⁷ To transcend the division between work inspired by social theory which tends to analyze texts, and work which focuses upon the language of texts but tends not to engage with social theoretical issues.

Fonte: (FAIRCLOUGH,1992, p.10)

Segundo esse modelo tridimensional, o texto é toda e qualquer manifestação linguística que expressa sentido por meio de participantes que interagem, tentando atingir uma audiência alvo. Assim, textos são entendidos como a instanciação do discurso, considerando que ele apresenta o nível de concretude mais explícito dentre as instâncias discursivas.

O evento social refere-se à interação entre os participantes inseridos na discussão. Nesse sentido, estão englobados os conceitos de produção, consumo e legitimação de determinado discurso associado a outros. É essa interação que conecta o texto (fator mais concreto) à prática social (fator mais abstrato). A partir de pistas indicadas pelos textos, é possível identificar características implícitas sobre o processo de produção e assim possibilitar ao analista de linguagem possíveis interpretações sobre os discursos que circulam em determinadas práticas sociais.

As práticas sociais, conforme Fairclough (2003, p.25), podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de um elemento social que são associados com áreas específicas da vida social. O autor ainda acrescenta que “as práticas sociais definem maneiras particulares de agir”¹⁸ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25), podendo moldar os eventos sociais. É nessa instância que as manifestações sociais e ideológicas podem ser observadas, e o analista do discurso pode abordar questões voltadas à desnaturalização de discursos hegemônicos e institucionalizados.

Sendo o discurso formas de representação, cada discurso está situado dentro de um panorama sócio-histórico-cultural no qual o processo de constituição se estabelece a partir de participantes envolvidos que compartilham princípios, experiências e pontos de vista similares. Castro (2004, p. 41) afirma que as representações são “significações construídas pelos indivíduos, como resultado de sua participação nas atividades das diversas formações sociais às quais pertencem”.

¹⁸ Social practices define particular ways of acting.

Por essa razão, “podemos entender as representações dos professores em formação enquanto significados que são construídos sócio-historicamente por esses indivíduos à medida que interagem em sociedade”, conforme aponta Ticks (2007, p.176), com base em Castro (2004). Nesse sentido, o indivíduo é visto como alguém que desenvolve suas representações de mundo a partir do que aprende e vivencia. Celani e Magalhães (2002, p.321) afirmam que as representações “constituem uma cadeia de significações construídas a partir de negociações entre participantes de interações, em que circulam expectativas, intenções, valores e crenças”.

Por sua vez, a representação de eventos sociais está associada ao mundo social, podendo ser representada de forma mais generalizada ou abstrata em termos de estrutura, relações, tendências e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2003, p.134). Assim, a representação está baseada no conhecimento que o indivíduo detém e a forma como ele controla o que está ao seu redor. A partir da representação de mundo vivenciada pelo indivíduo, é possível observar quais elementos são incluídos na representação de determinado evento e quais são excluídos e quais elementos apresentam uma maior ênfase (FAIRCLOUGH, 2003, p.136). A forma de representação, portanto, pode indicar como os eventos são avaliados, explicados e legitimados pelo indivíduo, constituindo-se como uma forma de poder (FAIRCLOUGH, 2003).

As representações podem ser construídas e reconstruídas a partir de um processo de negociações das significações compartilhadas pelos indivíduos que participam de determinada atividade social por meio das interações sociais (CASTRO, 2004, p.41). Dessa forma, as trajetórias individual e coletiva contribuem para a formação de representações sobre eventos ao longo da vida do indivíduo, podendo ser reconstruídas a cada interação ou evento vivenciado.

Sendo assim, a análise das representações, neste trabalho, se dá também a partir da perspectiva da ACD, uma vez que esta pode contribuir para entendermos quais representações são incluídas e quais são excluídas pelos participantes ao construírem discursivamente o sistema de atividade do estágio supervisionado.

Assim como Fairclough sustenta sua teoria de ACD articulada a uma análise linguística sistêmico-funcional, adotamos também a LSF para apontarmos as

evidências linguísticas materializadas nos textos, visando demonstrar como a linguagem é usada para construir diferentes maneiras de representar os sistemas de atividades do estágio. Para entendermos melhor essa relação discursiva no *corpus* deste trabalho, recorreremos, então, na próxima subseção, à perspectiva de análise linguística proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional, que oferece a Gramática Sistêmico-Funcional como ferramenta de análise.

2.3.3 A LSF e a gramática para análise de representações

Partindo de um breve resgate histórico, no início do século XX, o antropólogo Bronislaw Malinowski, reconhecendo a importância da articulação de linguagem e cultura, desenvolveu pesquisas de campo significativas sobre a língua em uso em contextos específicos, tais como, o estudo da língua nativa e o ensino da língua inglesa para uma comunidade de falantes nativos com um grupo do Pacífico Sul (MALINOWSKI, 1923). Os estudos do antropólogo influenciaram Firth, um de seus alunos interessados no campo da linguagem. Firth focalizou o estudo da linguagem relacionado a um estudo de textos particulares, nos quais considerou os participantes engajados na situação, a ação desenvolvida pelos participantes e os efeitos da ação verbal (HALLIDAY; HASSAN, 1989).

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), então, surge, em 1960, sistematizada, por Michael A. K Halliday, aluno pesquisador de Firth. O linguista estruturou sua perspectiva teórica produzindo um vasto arsenal de estudos sociais e linguísticos, os quais ultrapassaram os limites territoriais, transformando-se em uma teoria adotada por estudiosos dos mais variados continentes (HEBERLE; MEURER, 2004). Embora seja considerada uma teoria do campo da linguagem, a LSF é aplicada a diferentes campos da ciência, tendo como objetivo explicar como a linguagem em uso é empregada para determinados fins.

Segundo Heberle e Meurer (2004), no Brasil, a Linguística Sistêmico-Funcional tem se tornado uma importante teoria adotada por pesquisadores interessados em estudos da linguagem, principalmente em programas de pós-graduação em diferentes instituições ao redor do país.

A LSF é uma teoria que associa linguagem, texto e contexto, tendo como objetivo explicar “como humanos criam significados por meio da linguagem e outros recursos semióticos” e entender a relação entre linguagem e sociedade (COFFIN; DANOUE, 2012, p.65). Segundo Barbara e Macêdo, a LSF é caracterizada como uma teoria social, uma vez que “parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p.90), ao passo que também pode ser reconhecida como uma teoria semiótica, considerando que “se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações” (Ibidem). As autoras ainda afirmam que é uma teoria que “parte do significado e não da forma” (Ibidem), tendo como princípio a análise que parte da linguagem em uso e não focaliza apenas as estruturas léxico-gramaticais convencionalmente estabelecidas por determinado sistema linguístico.

Nessa perspectiva, a linguagem está associada ao contexto de situação e cultura de situações específicas. Por essa razão, constrói significado através de muitas redes de sistemas linguísticos inter-relacionadas e explica a função desenvolvida pelos elementos gramaticais no texto (FUZER; CABRAL, 2010). Conforme Fuzer e Cabral (2010),

como uma teoria social que se preocupa com os usos da língua, a LSF reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Como propriedade de comunidades culturais e indivíduos, a língua é variável, um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos específicos. (FUZER; CABRAL, 2010, p.5).

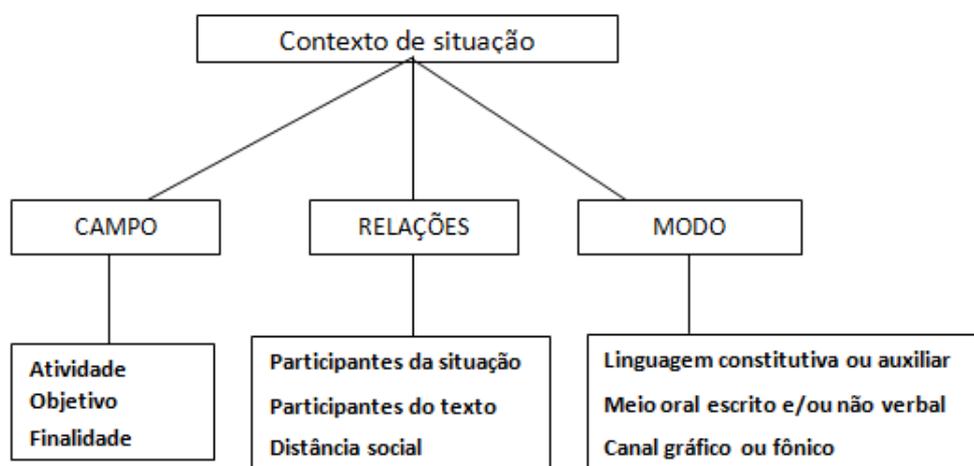
Desse modo, a linguagem cria representações de mundo e estabelece relações, considerando que o texto que produz sentido e satisfaz necessidades particulares do contexto no qual ele está inserido.

A partir da perspectiva Sistêmica-Funcional, Halliday elabora uma teoria de gramática, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). A GSF é vista como um recurso capaz de analisar como a língua é usada em diferentes situações e contextos de forma sistemática, ou seja, a língua é vista como um sistema no qual o participante interage com outros a fim de produzir sentido a partir de suas experiências e visões de mundo (EGGINS, 2004).

Dessa forma, a linguagem se constitui em um ambiente no qual os significados são negociados, conhecido como o *contexto de situação*. Esse contexto de situação é constituído por três variáveis situacionais: Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1989) (Figura 6).

O *Campo* refere-se ao que está acontecendo dentro da ação social, a atividade em si. A variável *Relações* refere-se aos papéis sociais engajados na ação, a natureza desses papéis, os participantes presentes no texto e as diferentes posições e *status* por eles assumidos, possíveis relações hierárquicas, distância social e grau de formalidade na interação. Finalmente, o *Modo* remete à como a linguagem é usada pelos participantes. Dentro do Modo, devemos considerar o canal utilizado (falado, escrito, multimodal), o meio e o modo retórico, que é associado a como os participantes usam e esperam que a linguagem exerça uma determinada função em determinada situação.

Figura 6. Variáveis do contexto de situação



Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2010, p.30)

Considerando que a linguagem é estratificada em planos comunicativos de aspectos linguísticos e contextuais, o contexto de situação articula-se ao conceito de registro. De acordo com Eggins e Martin (1997), o registro é “uma explicação teórica de observação de sentido comum que indica que usamos a linguagem de

modos diferentes em situações diferentes”¹⁹ (1997, p. 340). Assim, em um texto, um determinado registro pode apresentar determinadas palavras ou estruturas gramaticais características usadas em situações específicas.

Os elementos contextuais que situam o leitor ou o ouvinte de determinado texto materializam-se em um sistema léxico-gramatical, a partir do qual o estudo através da GSF é capaz de analisar como os aspectos linguísticos articulam-se aos aspectos contextuais. Dessa forma, Halliday elabora, dentro de sua perspectiva, a teoria das metafunções da linguagem, incluindo a instanciação e as metáforas gramaticais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em nossa prática comunicativa, a linguagem desempenha três organizações metafuncionais da gramática por meio de componentes Ideacionais, Interpessoais e Textuais (EGGINS, 2004). Nesse sentido, as metafunções são a materialização linguística dos objetivos comunicativos propostos pelo falante ou escritor que visam representar e compreender as experiências (metafunção ideacional), estabelecer relações entre os participantes da interação (metafunção interpessoal) e organizar as informações (metafunção textual) (FUZER; CABRAL, 2010).

Desse modo, cada uma das metafunções são manifestações linguísticas das variáveis do contexto de situação presentes no texto. Assim, as três metafunções são instanciadas a partir de sistemas léxico-gramaticais, que perpassam os diversos níveis linguísticos nos quais a linguagem se organiza (Figura 6).

A variável Campo é materializada pela metafunção ideacional no sistema linguístico, a qual visa construir a representação de mundo por parte dos participantes da interação. Essa metafunção é percebida nos textos por meio do sistema de transitividade, uma vez que esse recurso gramatical constrói a representação de experiências humanas sobre diversos acontecimentos do mundo físico e abstrato (EGGINS, 2004). Nesse sentido, a oração é vista como a unidade de análise da representação na função experiencial, enquanto a função lógica da metafunção tem como unidade de análise o complexo oracional. Nesta pesquisa, trabalhamos com a oração como unidade de análise, uma vez que buscamos compreender as representações do sistema de atividades do estágio

¹⁹ *Una explicación teórica de la observación de sentido común que indica que usamos el lenguaje de modos diferentes em situaciones diferentes.*

supervisionado a partir do discurso de professores em formação. O sistema de transitividade, então, possibilita a análise da construção experiencial por meio da configuração de processos, participantes e circunstâncias (Quadro 4).

Quadro 4. Definição participantes, processos e circunstância

| | |
|-----------------------|---|
| PARTICIPANTES | Participante reais e irreais, entidades, instituições envolvidas de forma direta ou indireta, ativa ou passiva na constituição da atividade social. |
| PROCESSOS | Elemento central da oração a partir do qual as experiências e sentidos são criados. |
| CIRCUNSTÂNCIAS | Elementos adicionais e opcionais da oração que indicam lugar, tempo, modo, causa, entre outras informações. |

Fonte: elaborado pela autora com base em Fuzer e Cabral (2010).

A variável *Relações* é materializada pela metafunção interpessoal, sendo realizada gramaticalmente pelo sistema de Modo. O sistema de Modo é um recurso linguístico por meio do qual os participantes da interação realizam trocas e negociações (EGGINS, 2004). A negociação entre os atores sociais em um determinado meio social se dá a partir dos papéis sociais desenvolvidos por cada indivíduo, os quais são estabelecidos como consequência das posições sociais de cada um, suas identidades e relações de poder presentes no texto.

Por fim, a variável *Modo* é materializada nos textos pela metafunção textual e focaliza a estrutura textual. Essa metafunção é relacionada à organização de informações em orações individuais que irão resultar na organização do texto como um todo (EGGINS, 2004). As orações que são organizadas como mensagens são configuradas a partir da estrutura temática. Essa estrutura temática subdivide-se em Tema e Rema. Conforme Halliday e Matthiessen (2014), em alguns sistemas linguísticos específicos, tais como Inglês, o tema de uma oração é indicado somente pela posição na oração. Eggins (2004, p. 22) afirma que o tema “é realizado pelo [elemento em] posição inicial na oração”²⁰, enquanto o Rema é realizado por elementos em posições não iniciais. Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p.89), “tema é o elemento que serve de ponto de partida da

²⁰ Theme is realized by initial position in the clause.

mensagem, ele é o que localiza e orienta a oração em seu contexto”²¹. Acerca do Rema, entendemos que são os demais elementos que junto com o tema organizam a oração como um todo, dependendo de qual elemento estará em posição temática. O rema pode ser constituído de processos, circunstâncias e outros participantes.

Como mencionado anteriormente, nesta pesquisa, a metafunção que nos auxilia na análise das realizações linguísticas presentes nos discursos do professor em formação é a ideacional. A análise dos textos a partir dessa metafunção nos ajuda a compreender como a atividade social de estágio supervisionado é representada pelos professores em formação. Na seção 3.3, abordamos com detalhes a metafunção ideacional, uma vez que a adotamos como categoria de análise nessa pesquisa. Na próxima seção, focalizamos os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa.

²¹ *The theme is the element that serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context*

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo está embasado em uma abordagem qualitativa de pesquisa com inspiração etnográfica, isto é, apoia-se nessa perspectiva, levando em consideração a preocupação com a “investigação de “tribos” ou culturas específicas” (SCHERER, 2017, p.74). Além disso, destacamos que o caráter etnográfico dessa pesquisa se materializa no objetivo de procurarmos entender os sistemas de estágio supervisionado pelo ponto de vista dos participantes que dele fazem parte, sob o ponto de vista dos atores (professores em formação na posição de estagiários) envolvidos (ECKERT, 1997). Dessa forma, a pesquisa etnográfica pode ser entendida como um estudo particular desenvolvido em uma comunidade ou grupo específico que compartilha características culturais similares (ECKERT, 1997). Desse modo, o caráter qualitativo desse estudo busca analisar a dimensão de possíveis “contextos interpretativos em que os sujeitos estão inseridos” (ZANETTE, 2017, p.163). Ademais, a interação pesquisador-participantes considera a troca de experiências vivenciadas, as situações concretas e ações realizadas como parte de um processo dialógico no qual refletirá a realidade de um indivíduo histórico-culturalmente situado (ZANETTE, 2017).

A fim de apresentar detalhadamente os procedimentos metodológicos realizados no decorrer dessa pesquisa, em um primeiro momento, descrevemos o universo de análise e os participantes envolvidos nesta pesquisa (seção 3.1). Na sequência, apresentamos o *corpus* e os procedimentos de coleta de dados (seção 3.2). Em seguida, descrevemos os procedimentos de análise do *corpus* e as categorias de análise (seção 3.3).

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE E PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, com acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, matriculados nas disciplinas de Didática do Inglês e Estágios Supervisionados I, II, III e IV.

A disciplina de Didática do Inglês é obrigatória e vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino (MEN). É constituída por uma carga-horária de 75 horas e ofertada normalmente no 4^o semestre do curso.

Já as disciplinas de Estágio Supervisionado, como discutido anteriormente na subseção 2.2.2, são desenvolvidas em quatro semestres, sendo as duas primeiras mais direcionadas às práticas de observação e as duas últimas, às práticas de ensino em diferentes contextos escolares. O total de carga-horária a ser desenvolvida ao longo dos quatro semestres é de 420 horas, distribuídas em 105 horas de atividades teóricas e práticas em cada semestre. Durante o período de estágio, os professores em formação têm acompanhamento de uma professora supervisora, responsável pelas disciplinas de Estágio. A professora tem o papel de representar os graduandos frente às instituições em que realizam as práticas de estágio, assim como auxiliá-los na elaboração e desenvolvimento das atividades previstas pelas disciplinas.

Os participantes inseridos nesta pesquisa são acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras-Ingês, matriculados em cinco disciplinas descritas na Figura 7.

Figura 7. Participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

No momento da coleta de dados (agosto de 2017), a disciplina de Didática do Inglês era composta por 18 graduandos. As aulas aconteciam às quartas-feiras, das 7h30-min às 12h30-min, sendo 3 horas de aula teórica e o restante de aula prática, segundo informou a professora supervisora. Da referida turma, 14 graduandos participaram da pesquisa, respondendo aos questionários.

Acerca dos participantes das disciplinas de Estágio, nosso objetivo inicial era selecionarmos no mínimo quatro professores em formação nas disciplinas de Estágio I, e consecutivamente, voltarmos a entrevistá-los quando estivessem cursando as disciplinas de Estágio II, III e IV. Dessa forma, poderíamos observar o amadurecimento dos participantes e suas práticas ao longo do processo. Contudo, devido ao tempo restrito para a coleta do *corpus* e a possibilidade de desistências ao longo dos semestres por parte dos participantes, decidimos alterar os critérios de escolha de participantes. Por essa razão, foram selecionados quatro graduandos da disciplina de Estágio I, que foram igualmente entrevistados enquanto cursavam o Estágio II, e outros quatro da disciplina de Estágio III, que da mesma forma participaram desta pesquisa como participantes do Estágio IV.

O critério de escolha dos participantes levou em consideração dois aspectos: 1) estarem realizando seu estágio em um contexto escolar público; 2) mostrarem-se dispostos a participar da pesquisa como participante informante. De modo a alcançar diferentes contextos, convidamos professores em formação que realizavam seu estágio em contextos escolares de esferas distintas (escolas municipais, estaduais e técnicas).²²Essa diversidade de esferas se fez importante, uma vez que ao analisar o sistema de atividades do estágio em cada um desses espaços, pudemos observar como o sistema está suscetível a mudanças de acordo com o contexto no qual os professores em formação estavam atuando. Em última instância e na medida do possível, procuramos dar voz à diversidade de contextos nos quais os professores em formação têm à sua disposição para a realização das práticas de estágio.

²² Usamos o termo esferas não de forma generalizada, mas como forma de diferenciar os contextos distintos que fazem parte dessa pesquisa. Nesse sentido, ao mencionarmos as escolas como parte dessas esferas, não estamos realizando uma representação de todas as escolas que as compõem, apenas diferenciando as escolas participantes desse estudo.

Embora as turmas de Estágio apresentassem 12 alunos do Estágio I e 10 alunos de Estágio III devidamente matriculados no primeiro semestre de 2017, 50% dos graduandos realizavam suas práticas de observação e docência em uma mesma escola técnica da rede federal, vinculada à universidade. Por essa razão, procuramos selecionar quatro alunos em média para cada estágio e que estivessem realizando seu estágio em contextos diferentes. Todavia, ao fazermos a coleta dos Estágios III e IV, dois desses participantes escolhidos acabaram desistindo da prática ainda no início do semestre. Por essa razão, nesses estágios, ficamos com apenas três participantes informantes (Quadro 5).

Quadro 5. Participantes da pesquisa

| | <i>Estágio I</i> | <i>Estágio II</i> | <i>Estágio III</i> | <i>Estágio IV</i> |
|------------------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Participantes ²³ | Adriana | - | Samanta | Samanta |
| | Érika | Érika | Luíza | - |
| | Gustavo | Gustavo | Flavia | Flavia |
| | Kátia | Kátia | Julia | Julia |

Fonte: elaborado pela autora.

Érika, 19 anos, natural de Santa Maria (RS), e Kátia de 21, natural de Caxias do Sul (RS), desenvolveram suas práticas de Estágios I e II em uma escola técnica integrada vinculada à UFSM. Ambas realizavam as práticas de observação do Estágio I em turmas do segundo ano do Ensino Médio. Já as práticas referentes ao Estágio II foram desenvolvidas com turmas do primeiro ano do Ensino Médio da mesma escola. Ainda, destacamos que participaram, desde os semestres iniciais do curso de Letras, de um projeto de extensão com foco na formação inicial de professores de língua inglesa, paralelamente às atividades regulares da licenciatura. Ao iniciarem o projeto, as participantes desenvolviam a função de monitoras ²⁴, posteriormente tornando-se tutoras. Kátia participou ainda de um

²³ Preservaremos a identidade dos participantes, atribuindo a eles nomes fictícios.

²⁴ No projeto de extensão mencionado, os participantes atuam em duas funções: monitor e tutor. Os monitores têm a função de observar as aulas, auxiliando os tutores no planejamento e em sala de aula. Os monitores também podem atender os estudantes em horários extraclasse pré-definidos, a fim de solucionar suas dúvidas e dificuldades. Já os tutores têm função de planejar e ministrar a aula, avaliando os alunos e sua própria prática pedagógica. Dentro desse projeto de formação inicial

projeto voluntário de ensino de língua inglesa antes de ingressar no curso de Letras-Ingês.

Gustavo, 24 anos, natural de Cachoeirinha (RS), desenvolveu seu primeiro semestre de observação no Estágio I em uma escola da rede estadual de ensino, com uma turma de Ensino Médio. Contudo, no Estágio II, o professor em formação, que continuou na escola e com a mesma turma do semestre anterior, enfrentou problemas devido à greve estadual dos professores²⁵. A greve, que iniciou no início de setembro, se prolongou até meados de dezembro de 2017. Assim, os professores em formação que desenvolviam suas práticas em escolas estaduais foram convidados a mudar de escola pela professora supervisora. No caso específico de Gustavo, o participante observou apenas duas aulas no início do semestre, não tendo dado continuidade à prática de estágio. Vale ressaltar que Gustavo optou por não mudar de escola, decidindo esperar o final da greve para finalizar o estágio. Assim, até a data da entrevista dessa coleta de *corpus*, as aulas na escola em que Gustavo observava não haviam reiniciado ainda. Gustavo participou, ainda, por um breve período, como monitor e tutor em dois projetos de extensão ofertados pelo curso de Letras-Ingês. Após a experiência nos projetos, trabalhou em cursos privados de inglês.

A participante Adriana, 21 anos, natural de Lavras do Sul, (RS), participou apenas da entrevista relativa ao Estágio I. Ao ser convidada para participar da entrevista referente ao Estágio II, nos informou que havia feito trancamento da disciplina por motivos pessoais, que a impediam de cursar a disciplina. No Estágio I, a participante realizou sua prática em uma escola da rede municipal de ensino, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Anteriormente, Adriana monitorou um semestre do mesmo projeto de extensão dos demais participantes. No período de entrevistas, Adriana trabalhava como professora de inglês em uma escola de educação infantil com crianças de 3 a 5 anos.

de professores, todos os envolvidos participam de encontros de orientações semanais com o professor-coordenador responsável pelo nível do curso em questão.

²⁵ De acordo com o Sindicato de Professores do Rio Grande do Sul, cerca de 70% das escolas estaduais aderiram total ou parcialmente à paralisação dos professores. O manifesto ocorreu devido ao parcelamento de salários dos servidores estaduais e outras reivindicações da categoria ao Governo Estadual, que enfrenta uma crise financeira a qual afeta diversos setores, sendo um deles a educação

As participantes Samantha, 22 anos, natural de Candelária (RS), e Luíza, 21 anos, natural de Recife (PE), realizaram o Estágio III em turmas do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola técnica vinculada à UFSM. No Estágio IV, Amanda continuou com a mesma turma e escola. Já Luíza realizou trancamento da disciplina de Estágio IV, sob a justificativa de não se sobrecarregar, pois no mesmo semestre já estava matriculada na disciplina de Elaboração de Trabalho Final de Graduação. Ambas participaram do projeto de extensão de formação de professores como monitoras e tutoras. Além da experiência em projetos, as participantes trabalhavam em escolas privadas de idiomas.

A participante Flavia, 22 anos, natural de Caxias do Sul (RS), desenvolveu sua prática de Estágio III e Estágio IV em uma escola da rede municipal de ensino com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A participante relatou ter começado a participar como monitora do projeto de extensão no último semestre de sua formação, tendo desenvolvido um semestre de monitoria em uma escola privada de idiomas.

Julia, 26 anos, natural de Santa Maria (RS), desenvolveu a prática do Estágio III em uma escola da rede estadual de ensino com uma turma de Ensino Médio. Contudo, no segundo semestre do ano, ao iniciar a disciplina de Estágio IV, mudou de escola, devido à greve dos professores estaduais. A participante relatou, ainda, que não participou de nenhum projeto de extensão no decorrer de sua formação, devido à incompatibilidade de tempo com seu trabalho como professora em um curso privado de inglês.

Podemos observar que devido a fatores externos e/ou pessoais, alguns participantes de nossa pesquisa enfrentaram diferentes desafios (trancamento da disciplina de Estágio, greve dos professores estaduais, etc.) ao longo do processo de estágio, que podem refletir nos resultados discutidos no presente trabalho. Ainda, vale destacar que todos os participantes entrevistados tinham alguma experiência de ensino, paralela ao Estágio Supervisionado, em escolas privadas de idiomas e/ou em projetos de extensão oferecidos pela universidade.

3.2 CORPUS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O *corpus* da presente pesquisa é constituído por questionários e entrevistas. Em relação aos primeiros, a coleta reuniu 14 questionários, que foram respondidos por professores em formação da disciplina de Didática do Inglês. O questionário era composto por cinco perguntas acerca das expectativas dos participantes em relação à disciplina de Estágio Supervisionado e sua futura profissão.

Além dos questionários, seis entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os participantes das disciplinas de Estágios. As entrevistadas foram compostas por uma média de 18 perguntas acerca das práticas desenvolvidas ao longo do processo de observação e docência. Todas as entrevistas foram gravadas com recurso audiovisual e posteriormente transcritas.

3.2.1 Os questionários para análise das representações de papel professor em formação

Para a coleta das representações de papéis de professor em formação previamente à disciplina de estágio supervisionado, aplicamos um questionário semiestruturado (Apêndice A), que foi respondido por 14 participantes, matriculados na disciplina de Didática. A coleta foi realizada em duas quartas-feiras, pois na primeira coleta, dia 30 de agosto de 2017, apenas oito graduandos estavam presentes em sala de aula. Sendo assim, decidimos realizar uma segunda aplicação na semana seguinte, no dia 06 de setembro de 2017.

Para fins de organização dos dados para análise dos questionários, os participantes foram identificados pelos códigos #P1, #P2, etc. aleatoriamente, assim representados:

| |
|-----|
| #P1 |
|-----|

3.2.2 As entrevistas das representações de estágio

A entrevista relativa ao Estágio I foi realizada com os quatro participantes no dia 20 de junho de 2017, no turno da manhã, nas dependências da UFSM e teve duração de aproximadamente 56 minutos. Devido à incompatibilidade de horários

dos participantes, a entrevista com os professores em formação do Estágio III foi realizada em duas etapas. A primeira etapa aconteceu no dia 20 de junho de 2017, no turno da tarde, na UFSM com as participantes Julia e Samantha, tendo duração de aproximadamente 40 minutos. A segunda entrevista foi realizada com Luíza e Flavia, no dia 23 de junho de 2017, pela manhã, na mesma instituição. O encontro teve duração de 54 minutos e 50 segundos.

As entrevistas referentes aos Estágios II e IV foram realizadas no final do segundo semestre de 2017. A entrevista do Estágio II foi composta por três participantes que haviam participado da entrevista no semestre anterior, quando estavam no Estágio 1. A entrevista foi realizada no dia 05 de dezembro de 2017, no turno da tarde, na UFSM, com duração de aproximadamente 34 minutos. A entrevista com os participantes do Estágio IV foi realizada em duas etapas também por incompatibilidade de horários dos professores em formação. Em um primeiro momento da tarde do dia 05 de dezembro de 2017, na UFSM, foi realizada a entrevista com as participantes Samantha e Julia. A entrevista durou 32 minutos e 52 segundos. Na sequência, realizamos a entrevista com a participante Flavia com duração de 34 minutos.

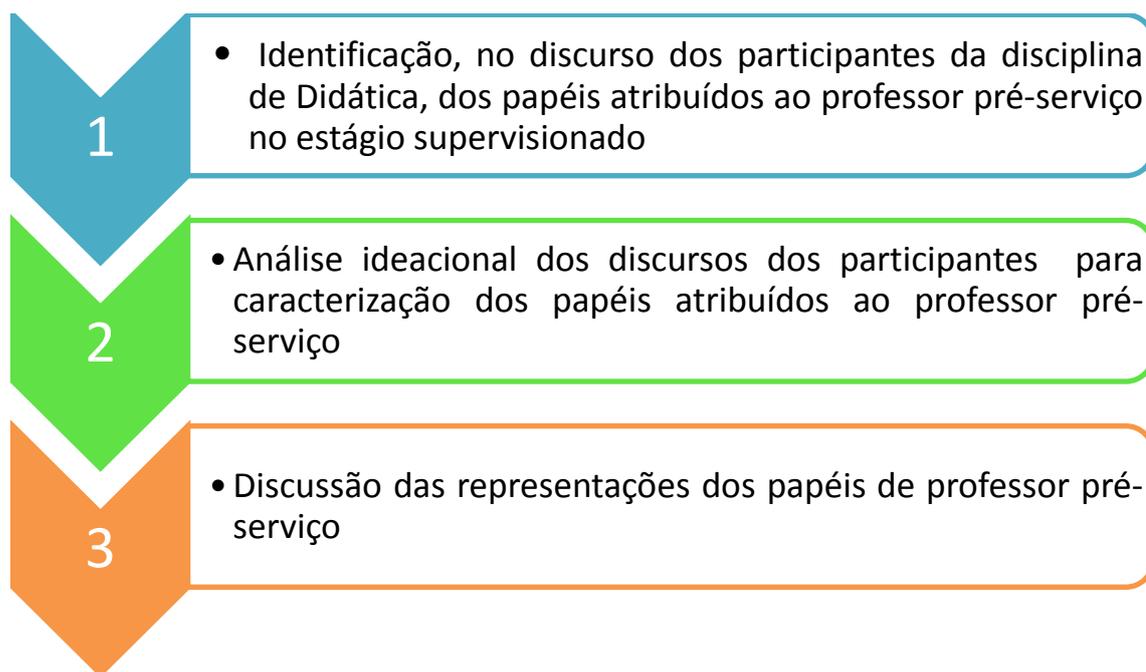
3.3 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CORPUS

Nesta seção, descrevemos os procedimentos de análise das respostas encontradas nos questionários (subseção 3.3.1) e posteriormente os procedimentos de análise das transcrições das entrevistas (subseção 3.3.2 e subseção 3.3.3).

3.3.1 Procedimentos e categorias semânticas de análise dos questionários: representações de papéis atribuídos ao professor em formação

Os procedimentos de análise dos questionários foram divididos em três momentos, conforme demonstra a Figura 8.

Figura 8. Procedimentos de análise dos questionários



Fonte: elaborado pela autora.

Em um primeiro momento, analisamos o discurso dos participantes no sentido de depreender possíveis papéis atribuídos ao professor em formação, durante à prática de estágio (Procedimento 1, Figura 8) pelos participantes da pesquisa. Utilizamos a terminologia “atribuídos” no mesmo sentido proposto por Bagnara (2015), com base em Martin e White (2005). Os autores entendem por atribuição o reconhecimento e o distanciamento por parte dos participantes que, discursivamente, descrevem as práticas, “atribuindo a agência dessas ações a uma voz externa” (BAGNARA, 2015, p. 70). Sendo assim, os participantes da disciplina de Didática, em seus discursos, se distanciam das ações, por não terem vivenciado até o momento a prática de estágio, atribuindo aos estagiários envolvidos papéis baseados em representações ainda distanciadas dessa prática. A análise dos dados revelou diferentes papéis atribuídos aos estagiários de observação (Quadro 6) e de docência (Quadro 7). Esses papéis se constituem nas categorias semânticas adotadas para a análise dos questionários. A análise dessas categorias semânticas se deu, em um primeiro momento, de forma indutiva, a partir de similaridades semânticas. Na sequência, ao aprofundarmos a análise linguística, agrupamos os papéis a partir de evidências linguísticas (participantes, processos e circunstâncias) que indicassem um mesmo grupo de representação.

Quadro 6. Categorias semânticas do papel do estagiário de observação

| Categorias semânticas de análise dos papéis atribuídos ao estagiário no estágio de observação | Exemplos do <i>Corpus</i> |
|--|---|
| <i>Papel de observador – proativo</i> | # P1 - “Estagiários de observação devem tomar notas, prestar atenção ao professor aos alunos, auxiliando quando pedido pelo professor.” |
| <i>Papel de observador – passivo</i> | # P10 – “Na observação o estagiário deve observar sem interferir na aula sendo um fantasma” |

Fonte: elaborado pela autora.

Identificamos dois papéis atribuídos ao estagiário de observação os papéis de observador 1) proativo e 2) passivo. A categoria semântica de observador – proativo agrupa diferentes graus de proatividade os quais os acadêmicos de Didática acreditam que os estagiários devam realizar no decorrer de sua prática de estágio. Já a categoria semântica de observador - passivo contempla os discursos dos participantes que acreditam que os estagiários devem manter uma postura de não interferência em relação à prática que estão observando. Na seção 4, especificamos mais detalhadamente os papéis analisados e como eles se configuram semântica e léxico-gramaticalmente nos discursos dos participantes.

Quadro 7. Categorias semânticas do papel do estagiário de docência

| Categorias semânticas de análise dos papéis atribuídos ao estagiário no estágio de docência | Exemplos do <i>Corpus</i> |
|--|--|
| <i>Papel de professor colaborador–reflexivo</i> | #P4 - “Quanto ao estagiário de docência, esse inicia sua atuação docente enquanto um colaborador do sistema de ensino e, mais especificamente docente.” |
| <i>Papel de professor técnico</i> | #P7 - “O estagiário de docência deve aplicar todas as técnicas que aprendeu na fase anterior.” |
| <i>Papel de professor ad hoc</i> | #P10 - “Aquele que planeja a aula e a dá aos alunos.” |

Fonte: elaborado pela autora.

Identificamos, inicialmente, a partir de uma análise semântica, três papéis atribuídos ao estagiário de docência. São eles: 1) papel de professor colaborador-reflexivo, 2) papel de professor técnico e 3) papel de professor *ad hoc*.

O papel de professor colaborador-reflexivo articula-se ao conceito proposto por Bagnara (2015), ao entendermos que o papel de professor reflexivo “coloca o professor como disposto a observar, analisar, (re)pensar e discutir o que acontece em seu contexto de trabalho” (BAGNARA, 2015, p.70). Em outras palavras, aquele indivíduo que procura conectar os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo de sua formação ao contexto em que atua, para que, dessa forma, relações de aprendizagem sejam construídas mais significativamente.

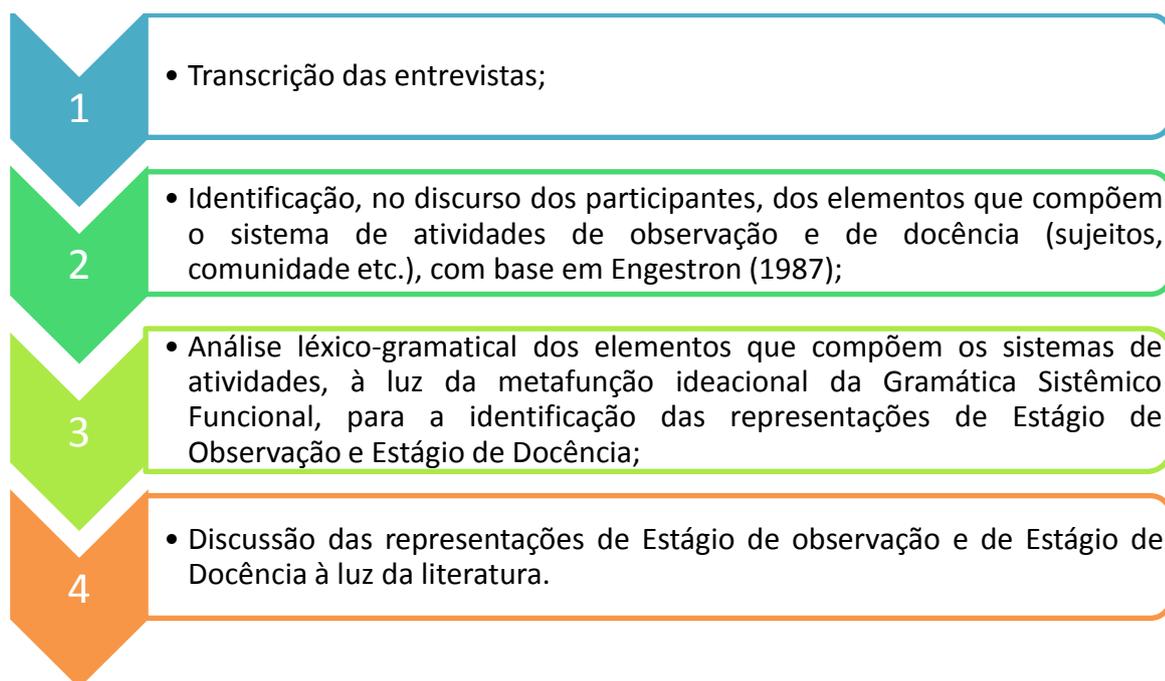
O papel de “professor tecnicista” remete a uma visão prescritiva de ensino, na qual os estagiários têm como papel reproduzir o que foi aprendido e observado, por meio da aplicação de procedimentos prescritos, sem uma maior reflexão sobre esses conhecimentos anteriormente aprendidos (MOITA LOPES, 1996).

Outro papel identificado em menor recorrência foi o papel de professor *ad hoc*. Esse papel se constitui no discurso dos participantes como aquele profissional que reconfigura sua identidade a partir da transição do estágio de observação para o estágio de regência. Assim, o professor que tinha como função observar, assume a responsabilidade de professor - *ad hoc* que tem como função ministrar aulas. Os discursos dos participantes articulados a esse papel não apresentam detalhes sobre a concepção adotada e práticas de ensino desenvolvidas pelos estagiários ao assumirem institucionalmente esse papel de docente.

3.3.2 Procedimentos e categorias de análise das entrevistas: representações do sistema de atividades dos estágios de observação e docência

Os procedimentos de análise das entrevistas dos estágios de observação e docência foram divididos em quatro etapas, conforme a Figura 9.

Figura 9. Procedimentos de análise de entrevistas



Fonte: elaborado pela autora.

Na etapa 1, transcrevemos as entrevistas realizadas no primeiro e segundo semestre de 2017 (Procedimento 1, Figura 9). A etapa 2 está relacionada aos estágios I e II (Procedimento 2, Figura 9). Desse modo, inicialmente, realizamos o mapeamento do sistema de atividade dos estágios de observação, pontuando como o sistema é constituído em diferentes esferas de ensino (municipal, estadual e federal). Articulada à identificação semântica, na etapa 3, realizamos a análise das representações dos estágios em cada esfera, por meio da Gramática Sistêmico-Funcional e por fim discutimos as representações encontradas juntamente com a literatura adotada nessa pesquisa.

A etapa 3 associa-se aos estágios III e IV (Procedimento 3, Figura 9). Os procedimentos de análise adotadas são similares aos da Etapa 2. Em um primeiro momento, a partir da transcrição dos discursos dos professores em formação, foram identificados como o sistema de atividade do estágio de docência é constituído, sendo apontados elementos divergentes nas diferentes esferas. A fim de mostrar como as representações do estágio são materializadas léxico-gramaticalmente, realizamos uma análise lexical à luz da metafunção ideacional. A partir das análises semântica e léxico-gramatical, discutimos as representações identificadas com base na literatura adotada.

As categorias semânticas identificadas na análise dos sistemas de observação e docência constituem-se dos próprios elementos do sistema de atividade proposto por Engeström (1987), como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8. Categorias semânticas para análise das entrevistas

| Categoria semântica | Exemplo do <i>corpus</i> |
|----------------------------|--|
| SUJEITO | “No meu caso, <u>eu</u> senti, eu vi que teve um discurso, porque a <u>professora supervisora</u> do estágio foi naquela primeira reunião junto com a gente, pra conversar sobre esse projeto [<u>com a regente</u>].” (Samanta) |
| INSTRUMENTO | “Teve o <u>plano</u> , a <u>autobiografia</u> que a gente teve que entregar (...) a gente tinha que entregar o <u>plano de aula</u> (...) Aí, ela dava o <u>feedback</u> a gente tinha que ver se podia aplicar aquela aula ou não, ai aplicava a aula, depois entregava o <u>diário</u> pra ela (...) nas aulas, a gente teve <u>leituras</u> , <u>atividades</u> . (Luíza) |
| OBJETO | “ <u>Conhecer o ambiente</u> , <u>conhecer a sala dos professores</u> , que é onde a gente mais vai ter contato, o que que envolve, o que que eles conversam, né, <u>conhecer a turma</u> (...)” (Gustavo) |
| COMUNIDADE | “Por ser estagiária, a gente tem essa, o que a gente estuda <u>aqui</u> [<u>universidade</u>], pensa na reflexão disso que a gente tá levando <u>lá</u> [<u>escola</u>].(Flavia) |
| REGRAS | “A professora <u>chegou colocando</u> essas 20 horas, porque ela disse que houve uma <u>exigência dos professores da escola</u> .” (Flavia) |
| DIVISÃO DE TRABALHO | “Eu <u>observei</u> , <u>dei um período de aula</u> semana passada” (Gustavo) |
| RESULTADOS | “(…) <u>se formar</u> , né.” (Samanta) |

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da identificação dos elementos mencionados no discurso dos professores em formação, podemos observar quais elementos convergem ou divergem, de acordo com as esferas em que os participantes estão inseridos. Assim, juntamente com a análise léxico-gramatical mais detalhada, podemos perceber como os estágios de observação e docência são representados pelos professores em formação.

3.3.3 Categorias de análise léxico-gramatical

A partir das categorias semânticas identificadas na análise dos questionários e das entrevistas, analisaremos como os estágios de observação e docência são materializados léxico-gramaticalmente e como são representados nos discursos dos participantes. Dessa forma, adotamos como categoria léxico-gramatical a

metafunção ideacional: experiencial (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014) (Figura 10) para a análise dos questionários e das entrevistas.

Figura 10. Categorias da análise léxico-gramatical



Fonte: elaborado pela autora.

Como discutido na seção 2.3 (subseção 2.3.3), na metafunção Ideacional, os sujeitos expressam ações ou eventos no mundo. A ação é realizada na variável *Campo* e materializada gramaticalmente através do sistema de transitividade. O sistema de transitividade, então, apresenta a relação entre diversos elementos que compõem uma “figura”. De acordo Halliday e Matthiessen (2014, p. 213), uma figura representa uma experiência a partir de acontecimentos, eventos, sentimentos, comportamento, etc. Conforme Fuzer e Cabral (2010, p. 27), figuras são definidas como “configurações” constituídas de um processo (ponto central da oração que indica a natureza da experiência vivenciada), participantes (entidades que desenvolvem ou são afetados pela ação) e circunstâncias (elementos opcionais relacionados a tempo, espaço, razões, etc.).

Esses três componentes da oração se constituem como categorias léxico-gramaticais que fornecem suporte à nossa análise das representações do professor de inglês em formação no discurso de professores em formação. O Quadro 9 apresenta em detalhes os participantes, processos e circunstâncias de acordo com a GSF (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Esse recurso léxico-gramatical, associado à análise crítica do discurso (Procedimento 3, Figura 8 e

Procedimentos 2 e 3, Figura 9), foi utilizado para a análise dos dados e para a discussão dos resultados encontrados nesta primeira etapa da pesquisa.

Quadro 9. Processos, participantes e circunstâncias

(continua)

| PROCESSOS | PARTICIPANTES | CIRCUNSTÂNCIAS |
|---|--|---|
| <p>MATERIAL (orações do “fazer e acontecer”. Estabelecem mudança no fluxo dos acontecimentos)</p> | <p>ATOR (quem pratica a ação) META (o que recebe o impacto) BENEFICIÁRIO (quem é beneficiado com o processo) ATRIBUTO (estado qualitativo resultante do ator ou meta) ESCOPO (não é afetado pelo processo. Constrói o âmbito em que o processo ocorre)</p> | <p>Extensão: Distância, Duração, Frequência</p> <p>Localização: Lugar, Tempo</p> <p>Modo: Meio, Qualidade, Comparação</p> <p>Causa: Razão, Propósito, Interesse/representação</p> <p>Contingência: Falta, Concessão</p> <p>Acompanhamento: Comitativo, Aditivo</p> <p>Papel: Estilo/aparência, Produto</p> |
| <p>RELACIONAL (orações que representam seres e entidades do mundo em termos de características e identidades)</p> | <p>PORTADOR (entidade à qual é atribuída uma característica) ATRIBUTO (característica que é atribuída) IDENTIFICADO (entidade que recebe a identificação) IDENTIFICADOR (Identidade atribuída) POSSUÍDOR (entidade que possui algo) POSSE (entidade de propriedade de alguém)</p> | |
| <p>MENTAL (orações que constituem processos que se referem à experiência do mundo da consciência, podem ser subclassificadas em: perceptivo, cognitivo, desiderativo e/ou emotivo)</p> | <p>EXPERIENCIADOR (participantes tipicamente humanos que sentem, pensam, percebem...) FENÔMENO (o que é sentido, pensado, percebido)</p> | |

Quadro 9. Processos, participantes e circunstâncias

(conclusão)

| | | |
|--|---|---|
| <p>VERBAL (contribuem para variados tipos de discursos, considerando que tem como núcleo central os processos do “dizer”)</p> | <p>DIZENTE (o falante) VERBIAGE (o que é dito) RECEPTOR (a quem é dirigida a mensagem) ALVO (entidade atingida pelo processo)</p> | <p>Assunto</p> <p>Ângulo: Recurso, Ponto de Vista</p> |
| <p>COMPORTAMENTAL (processos de comportamento tipicamente humanos, tais como: processos fisiológicos e psicológicos)</p> | <p>COMPORTANTE (ser tipicamente consciente) ESCOPO</p> | |
| <p>EXISTENCIAL (representam algo que existe ou acontece)</p> | <p>EXISTENTE (representa uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento)</p> | |

Fonte: elaborado pela autora com base em HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014) e FUZER, CABRAL (2010)

A seguir (Seção 4), apresentamos os resultados encontrados na primeira etapa desta investigação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados na análise das representações de papéis de professor em formação nos Estágios Supervisionados, atribuídos, em seus discursos, pelos participantes desta etapa da pesquisa: os acadêmicos matriculados na disciplina de Didática do Inglês.

Esta análise está dividida em dois momentos: no primeiro, discutimos os papéis atribuídos ao professor em formação no estágio de observação (seção 4.1) e, no segundo, os papéis atribuídos aos professores formação no estágio de docência (seção 4.2).

4.1 OS PAPÉIS ATRIBUÍDOS AO ESTAGIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Em relação aos papéis atribuídos aos estagiários de observação, os discursos dos participantes apresentam uma maior recorrência do papel de *observador - proativo*, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1. Recorrência de expectativas do papel do estagiário de observação

| | <i>Em sua opinião, qual o papel do estagiário de observação (...)?</i> | Recorrência (total 14) | Percentuais |
|---|--|---------------------------|-------------|
| 1 | Papel de observador – proativo | 9 | 64% |
| 2 | Papel de observador – passivo | 5 | 36% |

Fonte: elaborada pela autora.

A análise indicou que em nove (9) do total de catorze (14) questionários (64%) respondidos, os acadêmicos têm como expectativas desenvolver o papel de observador – proativo.

Embora o termo “proativo” seja mais empregado no contexto corporativo, adotamos o termo a fim de representar o grupo de participantes a quem é delegado o papel de buscar conhecimento, refletir sobre a ação desenvolvida e o contexto em que está inserido e, conseqüentemente, agir e tomar decisões dentro daquela comunidade em prol de desenvolver e aprimorar sua prática. Dessa forma, a proatividade é vista como “os comportamentos que mostram iniciativa, capacidade de planejar ações e agir além dos limites das tarefas” (KAMIA; PORTO, 2011,

p.457). Sendo assim, dentre as respostas analisadas nos discursos dos participantes, a observação do estagiário muitas vezes está associada a processos reflexivos que resultam, em última instância, em aprendizagem. No contexto educacional, podemos entender ainda que esses processos críticos de reflexão auxiliam na proatividade dos indivíduos, podendo resultar em uma maior autonomia docente. Importante destacar que dentro do papel observador – proativo, é possível identificar uma gradação. A fim de esclarecermos esses diferentes níveis de proatividade nos discursos dos participantes, apresentamos, por meio de uma gradação de cores, os discursos que apresentam mais proatividade em cores mais escuras enquanto, nas cores mais claras, os discursos que apresentam expoentes linguísticos que indicam um comportamento menos proativo dos estagiários de observação. No quadro 9, podemos observar a presença dos seguintes expoentes linguísticos que destacam a natureza desse papel social, assim como os diferentes graus de proatividade presentes nos discursos analisados.

Quadro 10. Expoentes linguísticos do papel de observador - proativo

| <i>Expoentes linguísticos do papel “observador – proativo”</i> | |
|--|---|
| #P4 | Na prática de observação, o estagiário insere-se no contexto educacional para que tenha maior contato com a prática docente ao ser exposto à atuação de um docente já formado e atuando na área. O papel do estagiário-observador é, além de auxiliar o docente em carreira, iniciar um vínculo com os diversos atores envolvidos no contexto escolar. |
| #P12 | Na observação eu pretendo observar e sentir como professores e alunos reagem a cada situação para que assim eu possa refletir sobre a prática docente. O estagiário de observação tem o papel de observar e até mesmo ajudar o docente em ação. |
| #P6 | Acredito que, durante a observação, estagiários devam fazer uma análise crítica da prática do professor sem esquecer de considerar a realidade em que ele está inserido. A atitude do estagiário deve ser de observador sempre buscando aperfeiçoar a sua prática. |
| #P8 | Em observação imagino que se observe as turmas e também o professor para entender a relação professor aluno e a prática docente. |
| #P5 | O estagiário de observação tem como objetivo próprio analisar as aulas e aprender . |

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos notar no Quadro 10, as respostas dos acadêmicos representam o estagiário de observação no papel de “observador – proativo”. As

evidências linguísticas que constituem esse papel são materializadas pelo uso dos processos mentais – cognitivos, tais como: *aprender, entender, buscar aperfeiçoar, analisar, etc.*, o que indica orações do mundo da consciência humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 246), juntamente com os processos materiais *inserir, auxiliar e ajudar*, que indicam ação e/ou mudança no fluxo de acontecimentos (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2014, p. 224).

No discurso do participante #P4, podemos observar que o participante identifica, por meio da circunstância de lugar “na prática de observação”, qual estágio está se referindo. O “estagiário”, então, é empregado como o Ator da ação “inserir-se”, ou seja, a partir do processo material “inserir”, podemos entender que o estagiário começa a participar mais do contexto escolar na perspectiva do participante. De acordo com o discurso de #P4, essa ação ocorre para que o estagiário “tenha maior contato com a prática docente”, ou seja, o processo relacional “tenha” juntamente com o atributo “maior contato”, sugere que o estagiário conheça e vivencie a prática docente. O modo como o participante sugere essa vivência da prática docente é por meio da exposição a ela, no sentido de estar presente e observar, o Fenômeno “à atuação de um docente já formado e atuante na área”. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), “Fenômeno é o elemento que é sentido, pensado, desejado ou percebido pelo Experienciador” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.251). A partir disso, no discurso de #P4, o Fenômeno indica que o foco da observação do estagiário deve estar apenas na atuação do docente em sala de aula, o que pode sugerir que a figura do professor frente à sala de aula é o elemento central da observação, ao passo que a observação não se expande a outras práticas que também subsidiam a ação em sala de aula, como a preparação da aula.

Na sequência, o participante descreve o papel do estagiário-observador por meio do processo relacional atributivo “é” a partir de dois atributos que se encontram em uma oração encaixada. Os Atributos indicam que o papel atribuído ao estagiário é “*auxiliar o docente em carreira*” e “*iniciar um vínculo com os diversos atores envolvidos no contexto escolar*”. Sendo assim, os Atributos sugerem uma natureza de caráter material, ao passo que o estagiário desenvolve o papel de Ator ao auxiliar o beneficiário da ação “docente em carreira” e ao começar uma relação com os participantes da atividade social em questão, no contexto

específico mencionado “no contexto escolar”, representado por meio de uma circunstância de lugar. Podemos perceber que, no discurso de #P4, o estagiário é representado por meio de um papel proativo de alto grau, visto que o indivíduo deve passar por uma série de processos reflexivos e ativos a fim de construir sua aprendizagem sobre o espaço observado.

No discurso de #P12, também observamos a presença de processos mentais e materiais, embora o processo material empregado esteja representado de uma forma subordinada aos demais. O participante pontua com a circunstância de lugar “na observação”, que ele será um Experienciador, ou seja, o indivíduo que exprime interesse, a partir do processo mental desiderativo “*pretendo*” em observar e sentir a interação professores – aluno. A partir dos processos mentais “*observar e sentir*” #P12 projeta suas expectativas em relação às atividades que desenvolverá no estágio de observação. Na oração em questão, o foco da observação está na forma como professores e alunos agem em possíveis situações que se apresentem na rotina de sala de aula. O uso dos elementos textuais “*para que assim*” indicam uma estruturação de finalidade das atividades a serem realizadas, visando desenvolver outro processo de aprendizagem, a reflexão do que foi observado. O participante se coloca novamente como Experienciador que desenvolve um processo mental cognitivo, o processo de “*refletir*” sobre o Fenômeno “a prática docente”. Notamos que o Fenômeno é resultado de um processo de observação e aproximação dos envolvidos na atividade, que dará subsídios para posteriormente o estagiário refletir sobre como se constitui essa prática.

Desse modo, na sequência, #P12 descreve o estagiário de observação como o possuidor do papel de “observar”, incluído a ele o papel de ajudar o beneficiário “*docente em ação*”. Os elementos textuais “até mesmo” sugerem a necessidade de adicionar que “*ajudar o docente em ação*”, também faz parte do papel, como se não fosse mencionado, poderia ficar implícito ou não ser considerado parte do papel.

No caso, por exemplo, do Estágio Supervisionado de Matemática, Toledo et al. (2012, p.51) afirma que “o aluno estagiário não deve ser um mero espectador e sim um colaborador do supervisor no campo do estágio”. Dessa forma, o indivíduo proativo pode ser visto como uma espécie de colaborador que, a partir da colaboração e reflexão, constrói sua aprendizagem a partir desses dois eixos.

O participante #P6 inicia seu discurso com um processo mental “*acredito*” que o coloca como Experienciador do evento. Sua expectativa é representada por meio da projeção de que os estagiários devam “fazer uma análise crítica”, o que podemos entender também como, um processo mental cognitivo analisar de forma crítica o Fenômeno “*a prática do professor*”. Ainda no campo da projeção, o discurso de #P6 pontua a necessidade de considerar a realidade em que o professor está inserido. Essa projeção pode sugerir que o contexto em que o professor está inserido está relacionado à prática desenvolvida pelo professor. Na sequência, #P6 ainda descreve que o Portador “*A atitude do estagiário*” tem como atributo a função ser “*de observador*”, ao passo que se torna um Experienciador que “*busque aperfeiçoar*” o Fenômeno “*sua prática*”. Notamos no discurso de #P6 que o grau de proatividade está mais associado aos processos de observar, refletir e buscar o aperfeiçoamento, não sugerindo uma maior colaboração material na dinâmica da sala de aula.

O discurso de “#P8” e “#P5” apresentam características similares, visto que a proatividade aparece de forma mais discreta que nos demais. O participante #P8 destaca que na circunstância de lugar “*na observação*”, ele projeta, a partir do processo mental - cognitivo “*imagino*”, que os estagiários desenvolvam um papel de Experienciadores, ao passo que eles observam o Fenômeno “*as turmas e também o professor*”. O Fenômeno, estritamente focado nos atores sociais envolvidos na atividade, pode propiciar ao Experienciador um maior entendimento sobre as relações sociais que interpelam a aula e a prática docente. Destacamos o processo mental – cognitivo “*entender*” como um processo que exige mais reflexão do que aqueles apresentados por #P5, considerando, por exemplo, que o processo “*entender*” prevê, via de regra, o desenvolvimento de outros processos reflexivos anteriores ao entendimento, tais como aprender e analisar.

O participante #P5 descreve o estagiário de observação como Portador que tem o objetivo de realizar a oração encaixada “*analisar as aulas e aprender*”. A oração encaixada demonstra em seus processos um caráter mental – cognitivo, ao passo que o Experienciador estagiário “*analisa*” o Fenômeno “*aula*” e “*aprende*” provavelmente sobre como ela se constitui. Importante destacar que como o processo “*aprender*” não apresenta um Fenômeno explícito, a partir de uma dedução contextual, entendemos que o participante se refere a aprender sobre a

constituição da aula como espaço de compartilhamento de saberes e de interação. No discurso de #P5, analisamos um baixo grau de proatividade, em comparação com os demais analisados. Contudo por envolver um processo mental que pode estar encadeado a outro processo mais complexo (por exemplo: aprender para entender; analisar para aprender...), classificamos como parte do grupo “papel de observador-proativo”, considerando que há outras implicações na atividade a não ser a observação sem um fim específico.

A partir dos discursos analisados, devido à grande recorrência de orações mentais (processo observar), podemos notar que a falta de direcionamento sobre o que de fato o estagiário deve observar quando inserido na prática de observação pode resultar em uma prática de caráter estritamente avaliativo. Assim o estagiário pode vir a avaliar somente as atitudes e postura do docente e estudantes de forma positiva e negativa, deixando de considerar, dentro da prática de observação, os demais procedimentos e dinâmicas que constituem a prática de sala de aula. Cabe ao professor responsável pela disciplina, direcionar o olhar dos estagiários sobre o que observar, desconstruindo a ideia de uma observação avaliativa em que o foco da prática seja apenas identificar erros e acertos por parte da figura do professor. Ao invés disso, promover a aprendizagem sobre o contexto de sala de aula de forma mais ampla, levando em consideração, por exemplo, as relações interpessoais e a natureza do conhecimento compartilhado. De acordo com Rodrigues (2013), a prática de estágio deve prover aos professores em formação a possibilidade de “avaliação das experiências vividas durante esse período” (RODRIGUES, 2013, p.1031), do mesmo que estimule como desafio “observar cada aula como uma nova possibilidade de adquirir conhecimentos e experiências, as quais se tornarão melhores” (Ibidem).

Já em relação à análise das recorrências do papel de observador – passivo (36% das recorrências), as evidências linguísticas que apontam para esse papel podem ser percebidas nos seguintes recursos linguísticos (Quadro 11).

Quadro 11. Expoentes linguísticos do papel de observador - passivo

| Expoentes linguísticos que indicam o papel “observador - passivo” | |
|---|---|
| #P10 | Na observação o estagiário deve observar sem interferir na aula sendo um fantasma . |
| #P2 | Na observação o ou a estagiária deve manter-se o mais silenciosa possível , na tentativa de evitar que a sua presença interfira na dinâmica da sala de aula. |
| #P14 | O estagiário de observação observa, analisa como é a atuação do professor em sala de aula, pontos positivos e negativos. |
| #P3 | Observar o modo e método usado em aula pelo professor assim como reação e interesse dos alunos. |
| #P11 | O estagiário de observação deve observar a preparação da aula, a organização em sala de aula e a aplicação das aulas. |

Fonte: elaborado pela autora.

Nos discursos dos participantes que representam os estagiários de observação a partir de um papel de observador-passivo, podemos notar a predominância de orações mentais, associadas a orações relacionais – atributivas. Dessa forma, o participante #P10, partindo da circunstância de lugar “*No estágio de observação*” afirma que o estagiário observa a aula. Assim, o estagiário torna-se o Experienciador que observa o Fenômeno “*aula*”. A passividade desse discurso é explícita no uso da circunstância de modo “*sem interferir*”, ou seja, o estagiário não deve participar de forma ativa na dinâmica da aula de acordo com #P10. Corroborando a ideia de passividade do papel, o participante complementa sua resposta, ao adicionar uma oração relacional atributiva, sugerindo que o Portador “estagiário”, entidade à qual é atribuída determinada característica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), deve ser “*um fantasma*”. O Atributo “*um fantasma*”, então, indica que o estagiário em observação não deve ser visto, deve passar despercebido na rotina da sala de aula.

O participante #P2 apresenta um discurso bem similar ao de #P10, ao passo que a passividade é construída de forma explícita. O participante, partindo de uma circunstância de lugar “*na observação*”, descreve como o estagiário deve agir durante sua prática de estágio. Assim, “*o ou a estagiária*”, o Portador da oração, deve “*manter-se o mais silenciosa possível*”. Sendo assim, a partir do processo relacional atributivo “*manter*”, o participante define como característica desse estagiário, o Atributo “*silenciosa*”, que é reforçada pelos intensificadores “*o mais*” e “*possível*”. Ainda nesse exemplo, a participante destaca a necessidade de evitar que a presença do estagiário interfira na dinâmica da sala de aula, o que

demonstra que, no discurso da participante, o papel do estagiário deve ser de um sujeito passivo.

O discurso de #P14 indica o estagiário de observação como o Experienciador que “*observa*”. Embora no discurso o Fenômeno não esteja explícito, podemos deduzir que se trate do Fenômeno “aula”. A partir da observação, o Experienciador ainda “*analisa*” o Fenômeno “*a atuação do professor em sala de aula*” associado a elementos de caráter avaliativo, tais como: “*pontos positivos e negativos*”. Podemos observar que os dois Fenômenos empregados no discurso de #P14 indicam naturezas diferentes, visto que quando o participante utiliza o processo mental – cognitivo “*observa*”, o foco da observação está na aula em si, já ao empregar o processo mental – cognitivo “*analisa*”, este aponta para uma análise de caráter avaliativo, pois o estagiário direciona sua prática de observação ao professor e sua atuação, com o intuito, muito provavelmente, de julgar falhas e acertos e não necessariamente procedimentos e dinâmicas que estruturam uma aula.

O discurso do participante #P3 inicia com o processo mental – cognitivo “*observar*” no modo indicativo, não apresentando um Experienciador explícito. Assim, podemos notar a partir da pergunta que o Experienciador implícito é “o estagiário”. Esse Experienciador, então, observa o Fenômeno “*o modo e método usado em aula pelo professor assim como a reação e o interesse dos alunos*”. O Fenômeno em questão está direcionado a diversos elementos que compõem a aula, tais como estratégias de ensino do professor e comportamento dos alunos. Notamos que o participante define como foco da observação apreciações em relação à aula e o julgamento em relação aos estudantes (MARTIN; WHITE, 2005). O discurso do participante #P11 apresenta muita similaridade com o de #P3, uma vez que parte de uma oração mental em que o estagiário de observação é o Experienciador que observa o Fenômeno “*a preparação da aula, organização em sala de aula e a aplicação das aulas*”. Contudo, a diferença está nos Fenômenos, pois no discurso de #P11, o Fenômeno em questão não é constituído pelo julgamento da atuação do docente, mas apreciações acerca da dinâmica e da organização da aula.

Interessante destacar o grande número de ocorrências dos verbos modais “*deve*” e “*tem*” em todas as respostas analisadas. Os verbos modais indicados são caracterizados por Halliday e Matthiessen (2014, p. 692) como “modalidade

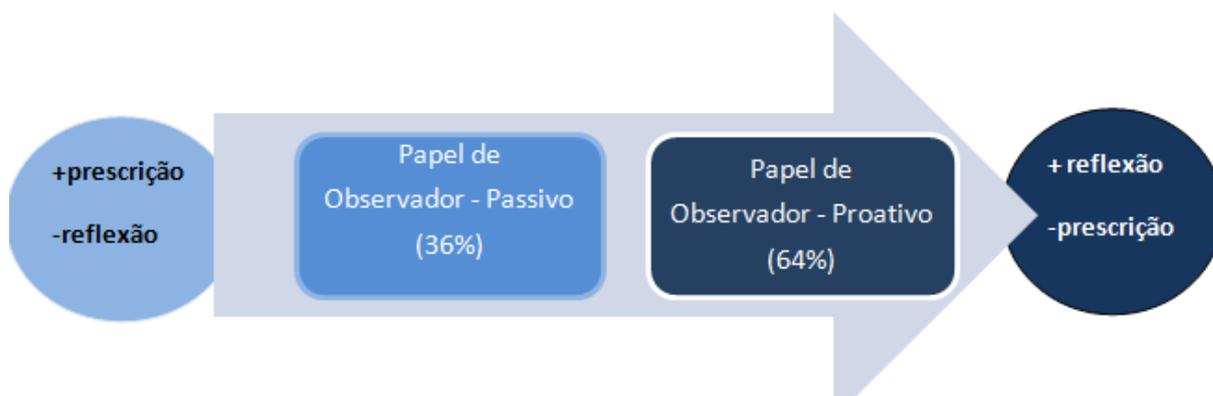
deôntica”. O uso da modalidade deôntica (#P1, #P2, #P5, #P6, #P7, #P9, #P10, #P11, #P12) constrói um nível alto de obrigação acerca do papel que o estagiário deverá estar submetido quando inserido na prática de observação.

Em resumo a análise mostra que os participantes atribuem ao estagiário de observação dois diferentes papéis, sendo o mais recorrente o papel de observador – proativo (Figura 11). A análise léxico-gramatical destaca, ainda que o papel de observador – proativo alinha-se à postura de um profissional reflexivo (DUARTE, 2012).

Segundo Bagnara (2015, p.70), “o papel do professor reflexivo coloca o professor como disposto a observar, analisar, (re)pensar e discutir o que acontece em seu contexto de trabalho”, no caso do estagiário, o contexto que observa, buscando “a possibilidade de aperfeiçoamento” (BAGNARA, 2015, p.70). Os dados indicam uma maior criticidade em relação ao papel do estagiário de observação em sala de aula por parte dos estudantes, uma vez que aponta o estagiário de observação, em maior recorrência, não como um indivíduo que constitui sua formação passivamente, mas a partir dos processos cognitivos associados à ampliação da consciência sobre a profissão com base nos aspectos sócio-histórico-culturais que englobam toda a atividade (MORETTI; MOURA, 2010).

A Figura 11 ilustra o movimento reflexivo no discurso dos participantes acerca do papel do estagiário, que tem menor ênfase na observação passiva e caminha em direção à reflexão (CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2001).

Figura 11. Processo reflexivo nos papéis de estagiário observador nos discursos dos participantes



Fonte: elaborada pela autora.

Como observado na pesquisa de Santos (2016), esse papel de observador passivo ainda pode ser encontrado no discurso de profissionais que atuam em contextos escolares. Essa concepção de aprendizagem sobre a prática contrapõe a visão de Wenger (1998), quando ele aborda a importância da participação na vida social e engajamento nas práticas sociais desenvolvidas. De acordo com o autor, “uma aprendizagem significativa em contextos sociais requer tanto participação quanto reificação para desenvolver interação” (WENGER, 1998, p.1). Nesse sentido, a observação passiva pode não possibilitar uma interação completa com o professor em formação, ao passo que as relações sociais entre os indivíduos e o meio podem apresentar limitações. Da mesma forma, o papel de observador - proativo alinha-se ao discurso da professora supervisora de estágio do curso de Letras-Ingês da universidade na qual a pesquisa foi realizada, conforme o identificado em pesquisa prévia (SANTOS, 2016). Esse discurso da professora aponta para uma perspectiva mais ativa, no qual os acadêmicos desenvolvem um estágio de observação nomeado pela professora orientadora como “participativo” (SANTOS, 2016, p. 48). Assim, podemos observar que há um movimento em direção à problematização desse papel de passividade em direção a uma perspectiva reflexiva e dialogada (KANEKO-MARQUES; VIANA, 2014; CELANI, 2008). A observação reflexiva permite a formação de indivíduos críticos, que se engajam mais ativamente, estudando, pesquisando e investigando o contexto em que está inserido (HOLMES, 2005). Ticks (2009, p.556), com base em Coldron e Smith 1999, afirma que o posicionamento do professor em formação em relação ao espaço escolar em que atua, auxilia na formação da sua identidade social de profissional docente.

4.2 OS PAPÉIS ATRIBUÍDOS AO ESTAGIÁRIO DE DOCÊNCIA

O discurso dos participantes acerca dos papéis de estagiário de docência revelou a presença de três diferentes papéis (Tabela 2).

Tabela 2. Recorrência de expectativas do papel do estagiário de docência

| | <i>Em sua opinião, qual o papel do estagiário de docência (...)?</i> | Recorrência (total 14) | Percentual |
|---|--|---------------------------|------------|
| 1 | Papel de professor – colaborador reflexivo | 9 | 64% |
| 2 | Papel de professor – técnico | 3 | 22% |
| 3 | Papel de professor – <i>ad hoc</i> | 2 | 14% |

Fonte: elaborada pela autora.

O papel mais recorrente é aquele que denominamos “professor colaborador - reflexivo” (64%), considerando que é constituído por escolhas léxico-gramaticais que remetem a processos de reflexão, colaboração e percepção das relações teoria e prática, associadas à prática desenvolvida (BAGNARA, 2015; MOITA LOPES, 1996).

Quadro 12. Exponentes linguísticos do papel de colaborador-reflexivo

| Exponentes linguísticos do papel de “colaborador-reflexivo” | |
|---|--|
| #P4 | Quanto ao estagiário de docência, esse inicia sua atuação docente enquanto um colaborador do sistema de ensino e, mais especificamente docente. |
| #P6 | Durante a docência, o objetivo deve ser unir o aprendizado adquirido na universidade à escola . A atitude do estagiário deve ser de observador sempre buscando aperfeiçoar sua prática . |
| #P14 | O estagiário de docência coloca em prática o plano de aula desenvolvido e pensado para essa situação, além de utilizar as observações para saber como lidar em determinadas situações. |
| #P12 | Já o estagiário de docência tem como papel interagir no meio escolar, compartilhando conhecimentos . |
| #P8 | O graduando vai assumir o papel de professor e vivenciar o que foi observado, sob orientação do professor, é claro. |

Fonte: elaborado pela autora.

Os discursos dos participantes que definem o papel do estagiário de docência como o de “professor colaborador - reflexivo” destacam a reflexão sobre o binômio teoria e prática e o engajamento colaborativo na prática observada (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017). Os participantes enfatizam a importância da inserção no contexto escolar (*prática ativa de ensino, sistema de ensino, meio escolar*), articulando, com sua prática, os conhecimentos teóricos desenvolvidos durante sua formação acadêmica (*aprendizado adquirido, conhecimentos teóricos, conhecimentos*). Ao inserirem-se no contexto escolar, de acordo com a perspectiva dos participantes, os estagiários fazem a transposição didática desses conhecimentos aprendidos, assim como argumentam desenvolver um papel ativo de colaboração junto ao professor regente. De acordo com Bolzan

(2007), os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial dos professores em formação, os acompanharão ao longo de sua trajetória profissional. Assim, o professor deve “comprometer-se como agente construtor de sua *práxis* pedagógica, na tentativa de reordenar de forma coerente sua ação, a qual pressupõe a reflexão crítica” (ARAÚJO; BORDIGNON; DE MARCO, 2017, p.20). A ação de inserção, interação e reflexão sobre e no lugar da atividade docente em questão pressupõem fatores importantes para o processo de aprendizagem do professor em formação.

Para sistematizar os resultados, discutimos nessa seção a análise dos discursos de cinco dos nove participantes que se alinham a esse papel. Assim como o papel de observador proativo (identificado no discurso dos estagiários de observação), o papel de colaborador - reflexivo apresenta diferentes graus de reflexão e colaboração na prática desenvolvida. Esses diferentes graus são apresentados por uma gradação de cores, no qual os discursos que apresentam um papel mais reflexivo - colaborador estão em cores mais escuras, enquanto os que apresentam discursos que remetem a um comportamento menos reflexivo e colaborativo estão representados em cores mais claras, como podemos observar no Quadro 12.

O participante #P4 apresenta alto grau de colaboração em seu discurso. Dessa forma, o estagiário é representado como Ator (do processo material “iniciar”) na prática em que desenvolve e a circunstância de papel (“*enquanto um colaborador do sistema de ensino e, mais especificamente, docente*”) corrobora a sua importância no evento vivenciado, uma vez que o estagiário é representado como um *colaborador e docente*. A prática colaborativa pode ser um mecanismo poderoso tanto para os professores em formação quanto para os professores regentes, uma vez que, a partir do processo colaborativo, os indivíduos podem repensar e adquirir novas concepções sobre ensino e aprendizagem (BAILEY, 1996).

No discurso de #P6, observamos, também, um alto grau de reflexão voltado para as relações entre teoria e prática. Essas relações são estabelecidas a partir do Atributo composto pela oração encaixada “*unir o aprendizado adquirido na universidade a escola*”. Na sequência, o participante #P6 destaca, a partir do processo relacional “*ser*”, e da modalidade deôntica “*deve*”, que o Portador “*a atitude do estagiário*” deve ser de Atributo “*observador*”. O participante emprega a

circunstância de frequência “*sempre*” a fim de representar a necessidade de busca constante pelo aperfeiçoamento de prática por parte do estagiário. Desse modo, o estagiário pode ser considerado o Experienciador que a partir do processo mental – cognitivo “*aperfeiçoar*”, busca implementar o fenômeno “*sua prática*”, remetendo a uma ideia de metaconsciência em relação ao próprio aprendizado da prática. Ao desenvolver a metaconsciência sobre a importância de um aprendizado constante, o estagiário assume um papel de indivíduo reflexivo que entende sua formação como “contínua, progressiva e não linear” (WIELEWICK, 2006, p. 45).

O participante #14, na primeira oração de seu discurso, representa o estagiário de docência como o Ator que desenvolve o plano de aula. Dessa forma, o processo “*colocar em prática*” pode ser analisado como “desenvolvido”, tendo “*o plano de aula desenvolvido e pensado*” como Meta. Interessante observar que a Meta demonstra, por meio dos Atributos “*desenvolvido e pensado*”, o caráter reflexivo que envolve a elaboração e desenvolvimento da aula. Dentro desse complexo oracional, o participante reforça a importância da reflexão, ao passo que, a partir das observações, os Experienciadores estagiários poderão aprender como atuar em certas situações. Essa aprendizagem aconteceria a partir do conjunto de observações de todas as relações que compõem o agir em sala de aula.

Já o participante #P12 destaca o papel do estagiário de docência como o de colaborador a partir da oração projetada “*o estagiário de docência tem como papel interagir no meio escolar, compartilhando conhecimentos*”. Como parte do papel do Ator “*estagiário de docência*”, o participante destaca, por meio do processo material “*interagir*”, o envolvimento necessário do estagiário no “*meio escolar*”, classificado como circunstância de localização - lugar. O participante #P12 apresenta a ideia de conhecimento compartilhado, sugerindo, portanto, uma troca entre o estagiário que desenvolve a prática na escola e leva ao contexto escolar o conhecimento científico trabalhado na universidade, ao mesmo tempo em que aprende com os indivíduos envolvidos acerca da experiência e conhecimento desenvolvido na e pela escola. Dessa forma, o conhecimento torna-se uma via de mão dupla (SILVA; GASPAR, 2018).

Por fim, de acordo com o discurso de #P8, o papel de colaborador – reflexivo se constitui de forma mais discreta. O processo de reflexão nesse discurso se estabelece a partir da vivência do que foi observado antes de assumir o papel de

estagiário de docência. No discurso de #P8, o processo “*assumir*” aponta para uma transformação do papel de estagiário para docente, pois é no momento em que assume que se transforma em responsável legal pela aula. No discurso desse participante, ele também enfatiza a necessidade da orientação do professor, o que pode indicar que, de acordo com sua perspectiva, o estagiário, embora responsável pela turma, ainda necessita do acompanhamento de um profissional mais experiente, representado a partir da circunstância de modo “sob orientação do professor”. Essa circunstância sugere, também, a relação de poder presente na prática do estagiário.

Assim, o papel de “professor colaborador - reflexivo” é representado, no discurso dos participantes, como proativo, dialógico e reflexivo ao associar o conhecimento teórico à prática de ensino. Esses profissionais “são aptos a continuar desenvolvendo sua competência profissional no seu próprio contexto de trabalho” (JORGE, 2001, p. 500), ao passo que reconhecem a importância de articular a capacidade de reflexão aos desafios enfrentados em suas práticas diárias (MAGALHÃES, 2006). Ademais, os discursos dos participantes indicam também um engajamento ativo e colaborativo nas práticas de estágio supervisionado. Esse processo colaborativo pode estimular uma aprendizagem significativa, tendo em vista que o engajamento e a participação em um contexto real de ensino podem proporcionar um conhecimento mais aprofundado das relações sociais e da realidade escolar. O conhecimento dessas relações sociais e contextuais permite ao estagiário intervir de forma mais consciente e estruturada e auxilia na formação inicial dos professores que, no decorrer de sua formação, estão em constante reflexão e transformação (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

O segundo papel mais recorrente é o de professor – tecnicista, com cerca de 22% (3 participantes) das recorrências (Quadro 13). Esse papel está relacionado à visão de que o estagiário de docência tem como atribuição aplicar conteúdos, conhecimentos e/ou atitudes observadas nos estágios anteriores, não ficando evidenciados, no discurso dos participantes, processos crítico-reflexivos acerca dessa aplicação.

| Expoentes linguísticos do papel de “professor - tecnicista” | |
|---|---|
| #P1 | Estagiários de docência devem aplicar aulas em uma turma com o professor presente. |
| #P7 | O estagiário de docência deve aplicar todas as técnicas que aprendeu na fase anterior. |
| #P11 | Já o de docência deve aplicar o que foi observado e, a partir da experiência adquirida, descobrir como ele vai conseguir ministrar suas aulas e que técnicas são melhores (funcionam melhor em sua interação com os alunos). |

Fonte: elaborado pela autora.

No papel de “professor - tecnicista”, todas as recorrências apresentam como Ator os “estagiários de docência”, do processo material “aplicar”, tendo como Metas as “aulas”, “todas as técnicas” e “o que foi observado”. O processo “*aplicar*” é relacionado ao ato de desenvolver a aula.

No discurso desses participantes, não observamos evidências linguísticas que apontem para o processo de aprendizagem e reflexão que envolve ministrar uma aula (CUNHA, STURM, 2015; COSTA, 2010). Motta-Roth (2001) destaca a importância da reflexão sobre a produção de conhecimento, aprendizagem, criticidade, autonomia e tecnologia para a formação do professor de língua estrangeira na atualidade.

Dessa forma, os discursos de #P7 e #P11 apresentam o expoente linguístico “técnicas”, que parece se referir a um conjunto de procedimentos prontos e prescritos. Via de regra, quando aplicamos técnicas partimos do pressuposto de que “funcionam” e, portanto, não são passíveis de questionamento. Esse papel social alinha-se à concepção de professor reprodutor (WEININGER, 2008). O professor aplicador, então, caracteriza-se por uma prática pautada na reprodução e memorização de convenções linguísticas (WEININGER, 2008), muitas vezes não considerando o aspecto sócio-histórico-cultural que engloba o ensino de língua estrangeira (COELHO et al., 2014).

Todavia, esses participantes (#P7 e #P11) acrescentam ao papel social o aspecto do aprendizado experiencial. Assim, a partir da experientiação dessas técnicas aplicadas “descobrirão” (#P11) formas de aperfeiçoar sua prática.

O papel social de “professor - tecnicista” parece remeter a uma perspectiva experimental, porém reprodutora de aprendizagem e não reflexiva. Isso porque os acadêmicos mencionam o elemento linguístico “aplicar” como forma de reproduzir técnicas, aulas, ações observadas na turma. Essa perspectiva contrapõe-se a

concepção de professor investigador (CELANI, 2008; FREITAS, BELINCANTA, CORRÊA, 2002). Gariglio e Burnier (2014) discutem que os professores não podem ser considerados unicamente produtores de “conhecimentos do tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas sim produtores de “saberes” de variada latitude” (GARIGLIO, BURNIER, 2014, p.5), isto é, o professor é responsável pela produção de saberes voltados à formação integral do indivíduo, considerando o contexto social em que está inserido (CUNHA, STURM, 2015; GARGLIO, BURNIER, 2014). Nesse sentido, a prática pedagógica do professor não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas e metodologias de ensino, uma vez que ensinar envolve desenvolver habilidades e competências, valorizando o conhecimento sócio-histórico experienciado pelo aprendiz (SILVA et.al., 2014). Dessa forma, a “aplicação de técnicas” está associada à execução de uma tarefa que visa resultados imediatos enquanto a formação prepara o indivíduo para participar ativamente da vida social em um processo contínuo de desenvolvimento sócio-cognitivo (LEFFA, 2008).

Por fim, o papel com menos recorrência (14%) no *corpus* analisado é o de “professor – *ad hoc*”²⁶ (Quadro 14). O papel de professor – *ad hoc* se constitui no discurso dos professores em formação com destaque para o processo de transição entre estágios de observação e docência. O professor – *ad hoc*, portanto, estaria alinhado àquele profissional que é o responsável institucional pela turma e pela sala de aula. Dessa forma, os discursos dos participantes destacam o caráter institucional da atividade docente.

Quadro 14. Expoentes linguísticos do papel de professor – *ad hoc*

| Expoentes linguísticos do papel de “professor – <i>ad hoc</i> ” | |
|---|--|
| #P5 | Serei eu (o) responsável por ministrá-las (as aulas). |
| #P10 | Aquele que planeja a aula e a dá aos alunos. |

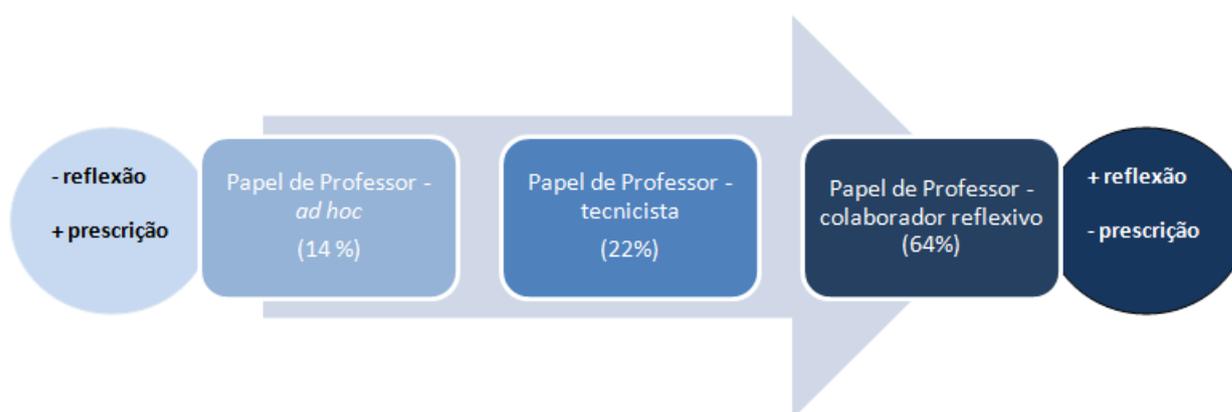
Fonte: elaborado pela autora.

O discurso do participante #P5 indica, por meio de uma oração relacional identificadora “ser”, que ele será o profissional “responsável por ministrar as aulas”.

²⁶ Agradecemos ao Professor Hamilton Wielewicki pela sugestão do termo professor *ad hoc*.

Da mesma forma, o participante #P10 acredita que o papel de “professor” está vinculado às funções de “planejar” e “dar” a aula. Esses processos materiais indicam que o professor é o Ator que desenvolve tais funções, tendo como Meta a aula. Em resumo, a análise léxico-gramatical parece demonstrar que o papel de “professor – *ad hoc*” implica assumir legal, institucional e pedagogicamente a tarefa de ensinar a disciplina de inglês. Contudo, os discursos dos participantes não apontam para informações mais detalhadas sobre a concepção de ensino que subjaz às práticas dos estagiários ou aspectos relativos à orientação e à reflexão durante o processo de regência. Conforme Coldron e Smith (1999, p.712), “ser professor envolve os processos de aquisição e de ação que redefinem, posteriormente, uma identidade que é socialmente legitimada”. Dessa forma, a identidade de professor se constitui a partir do processo de reconhecimento pessoal e institucional situado em determinado contexto social.

Figura 12. Processo reflexivo nos papéis de estagiário de docência no discurso dos participantes



Fonte: elaborada pela autora.

A análise final identificou que há um movimento congruente em relação aos papéis sociais atribuídos aos professores em formação de observação e de docência. A maior parte dos discursos dos participantes representam o estagiário de observação e docência a partir de um papel crítico-reflexivo, composto por atribuições que associam teoria, prática e colaboração.

Para Rodrigues (2013, p.1031), “o estágio é um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas de modo que se melhore a cada dia enquanto profissional”. Dessa forma, podemos

concluir que todas as etapas do estágio apresentam fundamental importância para a aprendizagem e crescimento do estagiário como profissional. É a partir da reflexão sobre a prática observada e desenvolvida que a produção de conhecimento se realiza, possibilitando a construção de relações sociais que possam contribuir para a formação de uma identidade autônoma e crítico-reflexiva (DUARTE, 2012).

Ademais, parece-nos importante destacar a forma como os participantes expressam suas representações a partir da terceira pessoa do singular “o estagiário”, “ele”, tanto para a observação quanto para a docência (Quadro 15). De acordo com Fairclough (2003, p. 145), “os atores sociais são normalmente os participantes nas orações” e podem ser representados a partir de diferentes categorias (2003, p.145), que tornam a agência mais ou menos impessoal, mais ou menos inclusiva, mais ou menos específica. Podemos notar que, na maior parte dos discursos, os participantes representam os atores sociais por *classificação* em termos de *classe* ou *categoria* “estagiário(s)”

Quadro 15. Estagiários representados como classe

#P1 - **Estagiários de observação** devem tomar notas, prestar atenção ao professor aos alunos, auxiliando quando pedido pelo professor.

#P7 - **O estagiário de docência** deve aplicar todas as técnicas que aprendeu na fase anterior.

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda, dois participantes (Quadro 16) empregam pronomes demonstrativos relacionados igualmente à classe de estagiário, a fim de associar tal classe às suas atribuições.

Quadro 16. Pronomes demonstrativos que remetem à classe de estagiário

#P4 - Quanto ao estagiário de docência, **esse** inicia sua atuação docente enquanto um colaborador do sistema de ensino e, mais especificamente docente.

#P10 - **Aquele** que planeja a aula e a dá aos alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

Em apenas um dos discursos (Quadro 17), identificamos o uso da primeira pessoa (“eu”), embora em elipse, referindo-se ao Ator da ação. Dessa forma, o processo “ser” com a desinência em primeira pessoa, indica que o participante se reconhece como parte do grupo de estagiários e, por conseguinte, reconhece sua atribuição como ator social da prática. Vale chamar a atenção ainda para o fato de que o tempo verbal escolhido é o futuro. Assim, embora se reconheça como Ator dessa prática, ela é atribuída pelo participante a um tempo futuro.

Quadro 17. Uso da primeira pessoa no discurso dos participantes

| |
|---|
| #P5 - Serei responsável por ministrá-las (as aulas). |
|---|

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessas formas de representação, podemos observar que a maioria dos participantes refere-se aos atores sociais das práticas de estágio como indivíduos pertencentes a uma classe a qual eles não fazem parte (pelo menos, não ainda), atribuindo, a partir de uma visão distanciada de si, os papéis nas práticas de estágio. Nesse ponto, identificamos uma contradição no discurso dos participantes. Embora 64% (Figura 12) deles representem o estagiário de docência como professor colaborador-reflexivo, esse papel não é reconhecido como sendo seu pela maioria deles.

4.3 O DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I E II

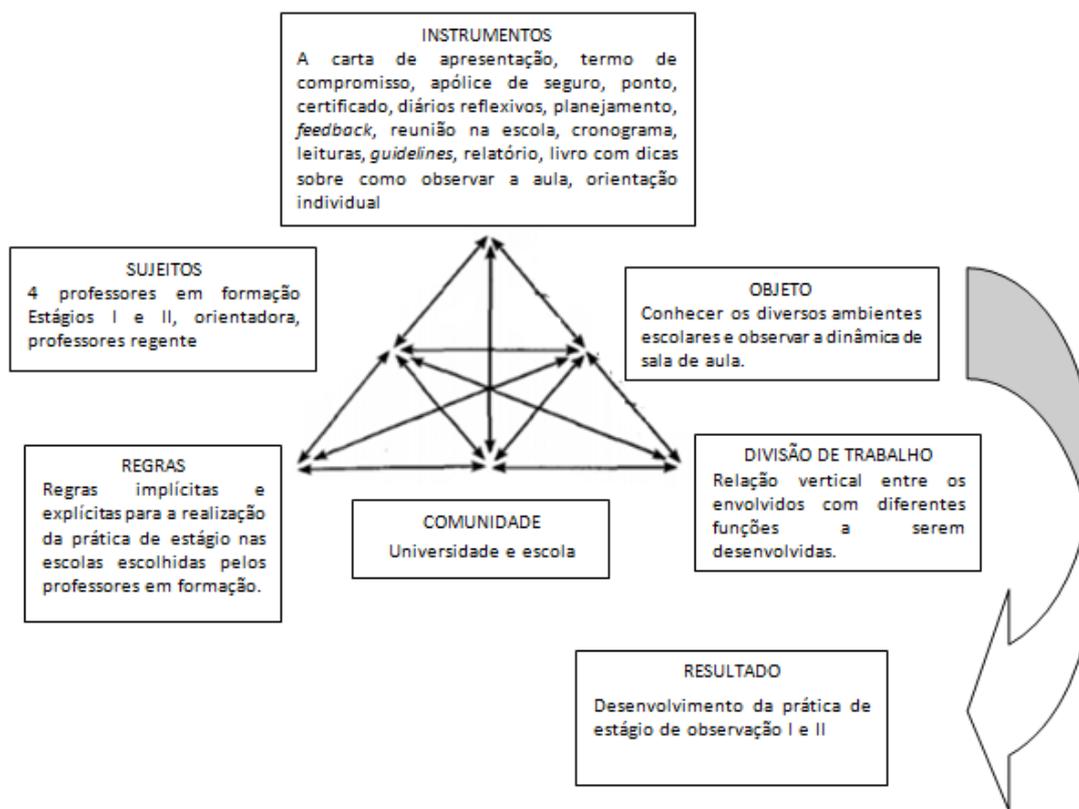
O sistema de atividades é uma estrutura dinâmica na qual os elementos constituintes interconectam-se a fim de atingir um resultado previamente estabelecido (LIBERALI, 2012). Levando essa premissa em consideração, nesta seção, buscamos responder o segundo objetivo desta investigação, qual seja, analisar como o sistema de atividades dos estágios supervisionados de observação I e II se constitui no discurso de professores em formação, matriculados nessas disciplinas.

Conforme Engeström (2012), o processo de aprendizagem ocorre por meio de ações epistêmicas ou cognitivas específicas que se tornam um ciclo. O autor afirma que “o sistema de atividade foca no processo de aprendizagem em que o próprio sujeito da aprendizagem é transformado de um sistema de atividades individual para um coletivo ou para uma rede de sistemas de atividades” (ENGESTRÖM, 2012, p.51).

Dessa forma, considerando o processo de aprendizagem que parte do individual para o coletivo, associado ao seu princípio sócio-histórico-cultural, não podemos esquecer que, mesmo dentro de uma coletividade, as ações e comportamentos culturais típicos do grupo em questão podem influenciar o participante em processo de inserção. Assim, cada indivíduo é exposto a um contexto que possui aspectos particulares que podem interpelar a prática do professor em formação.

Essas particularidades podem ser evidenciadas nos resultados encontrados em nossa pesquisa. A Figura 13 sistematiza o sistema de atividades dos Estágios Supervisionados de Observação I e II, com base na análise dos discursos dos quatro professores em formação entrevistados. Sendo assim, é importante destacar que os participantes realizaram suas práticas de estágio em escolas de diferentes esferas (Municipal, Estadual e Federal) e em modalidades diferentes (Ensino Fundamental e Médio). Esses fatores, associados a aspectos próprios de cada instituição, os quais iremos abordar de forma detalhada, resultam em diferenças estruturais e pedagógicas, vivenciadas pelos participantes durante o período de Estágio. Em resumo, podemos destacar que a prática de estágio no contexto municipal é mais restrita do que nos demais contextos, porque os professores em formação assumem uma atitude passiva, constituída pela observação sem interação com professores regentes e alunos. No contexto estadual, a prática apresenta um pouco mais de interação entre professores em formação, regentes e alunos e, por fim, no contexto federal, um número maior de atribuições (como a atividade de docência propriamente dita) é demandado das estagiárias em comparação com as demais esferas. Vale ressaltar que essas atribuições são realizadas pelas participantes sem o suporte pedagógico da professora de estágio e da professora regente e tangenciam as orientações da UFSM (2011) para a disciplina de estágio de observação (UFSM, 2011).

Figura 13. Sistema de atividades dos Estágios Supervisionados de Observação I e II



Fonte: elaborada pela autora com base em Engeström (1987).

Nas subseções a seguir, discutimos cada um dos elementos representados na Figura 13, os quais constituem o sistema de atividades dos estágios de observação I e II.

4.3.1 Sujeito: agentes de interações pouco dialógicas

Como podemos notar na Figura 13, a análise dos discursos dos participantes entrevistados permitiu identificar como sujeitos responsáveis pelas ações dentro do sistema de atividades do Estágio de Observação: 1) os professores em formação do curso de Letras-Ingês, 2) a professora orientadora da disciplina e 3) o/a professor (a) regente da sala de aula. Dessa forma, as comunidades envolvidas neste sistema são a universidade e a escola.

Quando perguntados sobre a existência de diálogo entre escola e universidade, levando em consideração a interação entre os atores envolvidos na

prática de estágio (estagiário, professor orientador de estágio e professora regente), os participantes apresentam divergências sobre a questão, como podemos observar no Excerto 1:

Excerto 1

Kátia: Acho que tem. [...]. Principalmente porque a gente é professor em formação, né, acho que tem que ter esse controle. O que que ela vai trabalhar lá, pra mim vê como que ela 'tá' desenvolvendo o material aqui, né?! Pra ter essa troca, acho que é essa a importância.

Érika: No nosso caso acho que tem [...]. Ter uma harmonia entre a teoria e a prática, porque aqui a gente aprende majoritariamente a teoria e na escola a prática [...]. Acho que precisa ter essa harmonia entre a teoria e a prática.

Gustavo: Só por meio dos diários, assim. Não tem diálogo entre as duas pessoas “ah como é que ele 'tá'?”

Adriana: Só mais o que a gente contacta assim, “aconteceu tal coisa, tal dia...”

Podemos notar que, nos discursos das participantes Kátia e Érika, ambas as estagiárias da escola técnica da esfera federal, o diálogo entre os contextos está presente. Elas constituem suas respostas a partir de orações mentais por meio do processo mental – cognitivo “*acho*”, ocupando o espaço de Experienciadoras, que representam por meio de uma oração projetada “*que tem*” seus posicionamentos sobre existir esse diálogo. Interessante destacar que o processo mental “*acho*” pode sugerir, também, uma modalização acerca da existência desse diálogo. Desse modo, os discursos das participantes não representam a existência do diálogo de modo assertivo.

Gustavo, estagiário da esfera estadual, menciona não haver um diálogo direto entre os participantes. Segundo ele, esse diálogo ocorreria, por meio de diários reflexivos que precisam ser escritos e entregues à professora orientadora de estágio. O acadêmico relata seu ponto de vista, por meio de uma oração existencial de polaridade negativa “*não tem diálogo entre as duas pessoas*” e, na sequência de sua resposta, simula uma citação direta de como esse diálogo provavelmente deveria ocorrer.

O discurso de Adriana, por sua vez, articula-se ao de Gustavo, pois a acadêmica menciona que a professora orientadora está ciente apenas do que é relatado pelos estagiários. Os estagiários, então, ocupam a posição de Dizente que, a partir de um processo verbal “*contactar*”, compartilham com a professora

orientadora o que julgam pertinente. Os discursos de Adriana e Gustavo apontam para uma perspectiva de que a relação universidade-escola está centrada na universidade, uma vez que seus relatos indicam que há pouco diálogo sobre a prática com a professora orientadora de estágio, não mencionando o papel que a professora regente da sala de aula ocupa nessa interação.

Wielewicki (2006) enfatiza a necessidade de problematizar a relação entre universidade e escola, a fim de propiciar uma formação docente mais significativa. O autor ainda menciona que as relações entre esses dois espaços de formação são constituídas por atitudes paradoxais. Enquanto a maior parte das escolas apresenta uma atitude “de respeito pela contribuição teórica acumulada” (WIELEWICKI, 2006, p.45), as universidades parecem demonstrar certo “ceticismo” em relação aos “contextos de prática na educação básica” (WIELEWICKI, 2006, p.45). O estagiário, então, pode ser visto como o sujeito mediador que transita por esses dois contextos educativos (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014), podendo representar o elo de discussão entre esses contextos. Assim, a parceria entre essas duas comunidades de ensino precisa ser, de acordo com Nacarato, “uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo” (NACARATO, 2016, p.713).

Por outro lado, Albuquerque (2007), em sua tese, destaca que os professores regentes que recebem estagiários em suas salas de aula, muitas vezes, delegam unicamente à universidade a responsabilidade pelo acompanhamento e supervisão dos estágios. Em contraponto, a autora menciona que todos os professores regentes entrevistados concordam com a importância de participarem do processo de avaliação do estagiário junto à professora regente. Contudo, divergem em relação à participação do regente na avaliação formal dos professores em formação. Alguns deles acreditam que “avaliar é papel da universidade” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 77). A falta de engajamento do regente na formação dos estagiários parece ser um aspecto a ser problematizado pela universidade, já que muitos delegam à academia a responsabilidade pela formação dos futuros professores. Ademais, universidade e escola deveriam travar um diálogo mais significativo sobre o papel e a importância de ambas as instituições na formação dos estagiários.

Na sequência (Excerto 1), quando discutem a importância de um diálogo coeso entre estagiários, professor orientador e professor regente, Kátia menciona a necessidade dos professores em formação serem acompanhados mais de perto. A participante coloca-se no papel de Portadora do Atributo “professor em formação”. O uso desse Atributo, associado à oração mental “*eu acho que tem que ter esse controle*”, na qual a participante se coloca como a Experienciador projeta seu ponto de vista sobre a necessidade de “controle”. Kátia parece dialogar com Maziero e Carvalho (2012), que argumentam que o estagiário entende a presença do orientador de estágio da universidade e da professora regente como “essencial”, por serem profissionais que compartilham o conhecimento, dando suporte aos professores em formação quando necessário (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Outro aspecto citado por Érika em relação ao diálogo entre os participantes envolvidos na atividade é a relação entre teoria e prática. A importância dessa relação é apresentada a partir de um processo relacional – possessivo atributivo, no qual “*uma harmonia entre teoria e prática*” é o Atributo. Ou seja, característica que a participante destaca sobre essa questão. Na sequência, a participante complementa indicando, através da circunstância de lugar “*aqui*” (universidade), que os acadêmicos, grupo no qual ela se inclui “*a gente*”, são Experienciadores do processo mental – cognitivo “*aprender*” o Fenômeno “a teoria”, enquanto, a partir da circunstância de lugar “*na escola*”, o Fenômeno a ser experienciado é a “*prática*”.

Érika ainda destaca, a partir da circunstância de tempo “*majoritariamente*”, que, no espaço acadêmico, o foco está mais na teoria do que na prática. A participante menciona uma série de possíveis indagações sobre as contradições que a falta de diálogo por parte das instituições pode propiciar ao professor em formação, tais como as diferenças na forma de trabalho e a incompatibilidade de desenvolver, na escola, o que é planejado na universidade. Em seu comentário, a participante ainda reforça sua visão sobre a necessidade de existir uma “harmonia” entre teoria e prática, como podemos observar na oração em que ela é a Experienciador que projeta essa necessidade.

Motta-Roth (2008) constata uma dificuldade, nos professores em formação da UFSM, em realizar a transposição didática aprendida na academia para o contexto da sala de aula. Wielewicki (2006), por sua vez, discute a necessidade de “problematizar a forma e o teor da relação entre essas diferentes instâncias de

formação docente – escola e universidade” (WIELEWICKI, 2006, p.45). Dessa forma, o autor propõe buscar constituir diferentes caminhos que desenvolvam uma interação mais dinâmica entre o que é proposto pela universidade e o que é esperado pela escola (WIELEWICKI, 2006). Essa perspectiva pode ajudar a desconstruir a ideia de que a teoria é aprendida na Instituição de Ensino Superior, enquanto a escola é vista apenas como um objeto de pesquisa. Assim, Wielewicki (2006, p.45) sugere que a escola seja reconhecida como um “organismo social vivo”.

4.3.2 Objeto: construção de significados acerca do contexto escolar

Os sujeitos inseridos no sistema de atividades atuam visando atingir determinado objeto. Desse modo, o objeto das disciplinas de Estágio I e II, de acordo com o discurso dos professores em formação, é conhecer os ambientes que constituem o contexto escolar e observar as interações e práticas em sala de aula (Excerto 2):

Excerto 2

Gustavo: conhecer o ambiente, conhecer a sala dos professores, que é onde a gente mais vai ter contato, o que que envolve, o que que eles conversam, né, conhecer a turma, caso a gente continue mesmo, e a experiência, né[...]. Acho que a nossa adaptação ao espaço mesmo. Conhecer um pouco mais do ambiente, o que passou despercebido do primeiro. Agora a gente pode ter mais atenção.

Érika: Tu observar pra ti futuramente usar as experiências que tu teve ali pra melhorar tua própria prática [...]. A gente saber se adaptar a cada contexto, saber como que tu vai conseguir trabalhar dependendo do contexto, até pelo relato que a gente escuta dos colegas “ah isso, funcionaria na minha escola”.

Como podemos notar, não há uma grande modificação no objeto, nos Estágios I e II. Gustavo, em seu discurso (Excerto 2), aponta para um objeto voltado à exploração do contexto escolar. O participante representa o objeto do estágio de forma implícita, a partir de uma oração relacional – atributiva, que tem como Atributo a oração encaixada “*conhecer o ambiente, conhecer a sala dos professores*”. Assim, podemos perceber que o Estágio de observação é descrito como o espaço em que os professores em formação se apropriam do contexto

escolar e de seus diversos segmentos. O participante ainda destaca que a sala dos professores é um espaço importante para a formação do estagiário, pois é nele que vai interagir mais com o professor regente e entender melhor como o contexto escolar se estrutura. Por meio de uma oração relacional – atributiva, Gustavo destaca que a sala dos professores é a entidade Portador com foco no Atributo constituído por uma oração encaixada “*onde a gente mais vai ter contato, o que que ela envolve, o que eles conversam, né.*”

A sala dos professores então, conforme Iório (2013), é um espaço que congrega diversas identidades e ideologias. De acordo com a autora, a sala de professores²⁷, “certamente, tem impacto na construção de suas carreiras, ajudando a compor a lógica da instituição e do trabalho pedagógico nela realizado” (IÓRIO, 2013, p.10). Porém, muito se discute sobre o real papel da sala dos professores na troca de assuntos pedagógicos, uma vez que essa se torna um espaço de interação entre os professores e demais funcionários do contexto escolar.

Paro (2000) discute as relações interpessoais estabelecidas nesse espaço. Essas relações apresentam uma série de conflitos, aspirações, grupos de interesse e quadros de movimento, principalmente pela escola ser um espaço de diversidade e contato humano (PARO, 2000). Sendo assim, a sala dos professores e os atores que nela interagem representam um ambiente a ser explorado por professores em formação que até pouco tempo a enxergavam a partir da perspectiva de estudantes.

Outro ponto destacado por Gustavo (Excerto 2), além de conhecer o espaço físico escolar, é conhecer a turma, e a partir desses processos, adquirir experiência como futuro professor. No Excerto 3, Gustavo reforça seu posicionamento em relação ao objeto estar pautado na “*adaptação ao espaço*” escolar. A partir da oração mental “*acho*”, Gustavo se coloca como parte do grupo de professores em formação ao empregar o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoa do plural “*nossa*”. Em seu discurso, ele e os demais professores em formação experienciam o Fenômeno “*adaptação ao espaço*”. Desse modo, o fenômeno indicado no discurso de Gustavo refere-se ao processo de inserção e adaptação como profissional no espaço escolar. Ele reafirma o objeto dos Experienciadores (professores em formação) sendo “*conhecer*”, processo mental – cognitivo, o

²⁷ A autora utiliza o termo sala DE professores para referir-se a esse espaço escolar (IÓRIO, 2013).

Fenômeno “um pouco mais do ambiente” e ainda outros detalhes que passaram despercebidos no Estágio I. O Fenômeno a ser experienciado, dessa forma, continua focado no espaço escolar e não apenas na sala de aula ou atuações de atores sociais. Gustavo ainda complementa, partindo da circunstância de lugar “*agora*”, que os professores em formação “*a gente*” tem a possibilidade de “*ter mais atenção*” sobre a prática que realizam. Dessa forma, o processo “*ter*”, associado aos elementos “*mais atenção*”, constroem uma oração mental em que os estudantes podem experienciar mais atentamente a prática docente como um todo.

Érika (Excerto 2) reforça os aspectos mencionados por Gustavo, e complementa que o objeto tem o papel de estimular o aprimoramento da prática docente que os futuros professores desenvolverão em suas salas de aula. Assim, Érika destaca que o Experienciador “*tu*”, no sentido de professor em formação, tem a função de “*observar*” (processo mental – cognitivo) o Metafenômeno “*pra ti futuramente usar as experiências que tu teve ali pra melhorar tua própria prática*”. Nesse Metafenômeno, o Ator “*ti*” desenvolverá ações materiais a partir das experiências observadas, com o propósito de “*melhorar tua própria prática*”. O processo mental “*melhorar*”, juntamente com o Fenômeno “*tua própria prática*”, indicam um processo reflexivo em que o estagiário faz parte ao longo de sua formação.

Outro aspecto destacado no discurso de Érika (Excerto 2), refere-se à adaptação aos diferentes contextos de ensino por meio da interação com os colegas da disciplina. Essa representação se dá a partir do processo mental – cognitivo “*saber*” em que os professores em formação são Experienciadores que aprendem a se “*adaptar a cada contexto*”, “*como que tu vai conseguir trabalhar dependendo do contexto*” (orações encaixadas). Discursivamente, essa aprendizagem se dá a partir das trocas de experiências entre colegas.

Segundo Silva e Ferreira (2014), a escola, por receber uma grande diversidade de alunos oriundos de contextos e realidades diferentes, se constitui em um espaço, no qual, muitas vezes, o professor precisa adaptar sua prática e se reconstruir como profissional a fim de atender as necessidades variadas de um grupo ou de alunos heterogêneos. A partir de um processo crítico-reflexivo sobre o contexto em que está inserido como profissional, Liberali (2004) afirma que:

Por meio da reflexão crítica, torna-se possível ao professor olhar a si com o distanciamento proporcionado pela descrição da própria ação. A partir desse descrever, o profissional pode se posicionar frente a teorias sobre o agir, acumuladas historicamente. A partir daí, é aberto espaço para o professor questionar se suas ações condizem com seus interesses, com os interesses do grupo do qual faz parte e com a necessidade de criação de oportunidades de transformação social mais ampla. Com base nessas avaliações, o profissional poderá assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude, ação e participação na história de sua própria ação e de seus companheiros. (LIBERALI, 2004, p.47).

Ao reconhecer as diferenças contextuais que constituem a sala de aula como um espaço de crescimento pessoal e intelectual, o professor em formação pode promover ações específicas pensadas para determinado grupo, visando sempre atingir seus objetivos previamente estipulados para um processo produtivo de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se reconfigura como profissional que entende sua formação como “contínua, progressiva e não linear” (WIELEWICKI, 2007 p.45). Esse processo formativo se constitui, também, a partir da troca de experiências, como Érika destaca em seu discurso. Conforme Aroeira (2009), o processo de reflexão e troca, chamada pela autora de “reflexão partilhada”, possibilita “a significação e resignificação da atividade docente num ambiente de troca coletiva” (AROEIRA, 2009, p. 91). Dessa forma, a disciplina de Estágio pode tornar-se um *lócus* em que, a partir da troca entre os pares, processos de reflexão sobre os diferentes contextos de ensino podem propiciar uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

4.3.3 Instrumentos: incongruências no uso das ferramentas mediadoras de observação

A fim de atingir os objetos traçados, os professores em formação mencionam os instrumentos, ou seja, os artefatos culturais adotados na disciplina: *carta de apresentação, termo de compromisso, apólice de seguro, livro ponto, certificado, diários reflexivos, planejamento, feedback, reunião na escola, cronograma, leituras, guidelines, relatório, livro com dicas sobre como observar a aula, orientação individual, etc.* É importante destacar que alguns instrumentos aparecem no discurso dos quatro participantes, sendo instrumentos solicitados pelas instituições das três esferas de ensino, por exemplo, o *termo de*

compromisso. Por outro lado, há outros instrumentos utilizados em contextos específicos, por exemplo, a *reunião na escola*. Esse instrumento faz parte, apenas, da prática daqueles participantes que realizam seus estágios na instituição de ensino da esfera federal.

O Quadro 18 apresenta os instrumentos utilizados por cada participante-entrevistado.

Quadro 18. Instrumentos utilizados pelos participantes em cada esfera

| | Instrumentos | Esfera Municipal (Adriana) | Esfera Estadual (Gustavo) | Esfera Federal (Érika e Kátia) |
|--------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| UNIVERSIDADE | Carta de apresentação | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Termo de compromisso | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Apólice de seguro | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Certificado | ✓ | ✓ | ✓ |
| DISCIPLINA ESTÁGIO | Diários Reflexivos / Autoavaliação | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Planejamento de aula | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Projeto de ensino | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Questionário "Needs analysis" | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Cronograma da disciplina | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Artigos | ✓ | ✓ | ✓ |
| | <i>Guidelines</i> | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Livros | ✓ | ✓ | ✓ |
| | <i>Feedback</i> da orientadora | ✓ | ✓ | ✓/✗ |
| | Relatório de Estágio | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Orientação individual | ✓ | ✓/✗ | ✓/✗ |
| ESCOLA | Reunião na escola | ✗ | ✗ | ✓ |
| | Textos técnicos das áreas dos alunos | ✗ | ✗ | ✓ |
| | Reuniões Pedagógicas na escola | ✗ | ✓ | ✓/✗ |

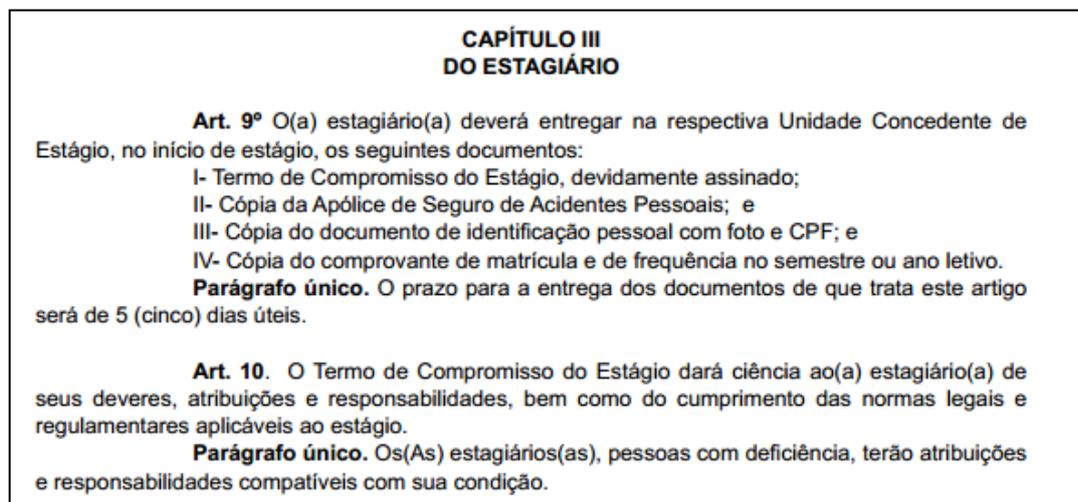
Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 18, os instrumentos foram divididos conforme sua natureza. Primeiramente, os instrumentos de natureza burocrático - institucional. Na sequência, os instrumentos adotados na disciplina de Estágio nas aulas na universidade e, por fim, os instrumentos utilizados nas instituições que os participantes realizam suas práticas.

Os instrumentos de natureza burocrático-institucional (*carta de apresentação, termo de compromisso, apólice de seguro e certificado*) estão presentes nos discursos de todos os participantes entrevistados. Contudo, é

interessante destacar a oscilação a cerca da obrigatoriedade da entrega desses documentos nas instituições. A Instrução Normativa nº 01/2014, prevê:

Figura 14. Capítulo III da Instrução Normativa 01/2014 – documentos legais



Fonte: Diário Oficial da União (2014)

Conforme apontado por Santos (2016), o estagiário, no processo de entrega de documentos, assume o papel de Ator da ação de “*entregar*” (processo material) a Meta “*os seguintes documentos...*”, “na respectiva Unidade Concedente de Estágio” (circunstância de lugar). Dessa forma, o documento estipula a entrega, devidamente preenchidos e assinados, dos documentos descritos nos Incisos I, II, III e IV (Figura 14).

Ao final do Estágio I, os discursos dos participantes apontavam para os seguintes atenuantes:

Excerto 3

Gustavo: A carta de apresentação.

Érika: Só a carta de apresentação, eu acho.

Adriana: Mas, talvez, nem precisasse da carta, porque no primeiro dia que eu fui lá “ah, tudo bem, pode começar amanhã”. Mas eu “ah tá, vou deixar a carta aqui tá, só pra...”

Kátia: Mesmo caso.

Adriana: E o termo... acho que era o termo de compromisso, não sei...

Érika: o termo de... o seguro, seguro.

Adriana: Isso! Eu levei dias depois que eu já tinha começado.

Embora todos os participantes reconheçam como instrumentos obrigatórios para a realização da prática a carta de apresentação e a apólice de seguro, o discurso de Adriana indica que a entrega do documento na instituição de ensino municipal onde realizou seu estágio não foi exigida pela direção ou pelos funcionários responsáveis da escola. Kátia, participante que realizou sua prática na escola técnica do âmbito federal, reforça o discurso de Adriana. Adriana ressalta, ainda, que entregou a apólice de seguro após o início da prática na escola, usando a circunstância de tempo “*dias depois*”. Todos os participantes mencionam que não houve cobrança em relação à entrega por parte das escolas concedentes, ficando a cargo dos estagiários entregarem ou não os documentos.

Acerca da entrega dos documentos no Estágio II, os discursos se intensificam em relação à falta de cobrança do recebimento desses documentos, como podemos perceber no Excerto 4:

Excerto 4

Érika: Nesse semestre nenhum documento.

Gustavo: Foi só continuidade do primeiro.

Entrevistadora: Nenhuma renovação de apólice?

Gustavo e Érika: Não.

Érika: Até porque eu nunca cheguei a entregar a apólice, eu cheguei a fazer, mas nunca entreguei a apólice do seguro.

Tanto o discurso de Érika quanto o de Gustavo (Excerto 4) demonstram que os documentos obrigatórios para a realização do estágio não são cobrados pelas concedentes, da mesma forma que a entrega não é supervisionada pela universidade. Érika, a partir da circunstância de tempo “*nesse semestre*”, indica que não entregou qualquer dos documentos mencionados na Figura 13. Quando questionados sobre a apólice, ambos os participantes negam ter havido renovação do documento no semestre subsequente. Vale salientar que, de acordo com a legislação do Curso de Letras da UFSM, a apólice de seguro deve ser renovada no início de cada semestre pelo estudante juntamente à coordenação do curso.

Érika (Excerto 4) ainda destaca, a partir da oração material de polaridade negativa indicada pelo “*nunca*”, que a participante como Ator “*eu*”, não realizou a ação material esperada “*entregar*” a Meta “*apólice*”. Érika ainda complementa que “*fez*” o documento, mas não entregou, não seguindo a orientação explicitada nos documentos legais. O que podemos concluir é que em todas as escolas concedentes da prática de Estágio e no Curso de Letras – Inglês há certa negligência quanto à entrega desses documentos previstos nos documentos oficiais, uma vez que são produzidos, mas nem sempre chegam ao seu destino.

O Instrumento “*certificado*” (Excerto 5) é representado como um documento de interesse individual, o qual os participantes precisam apresentar para comprovar a finalização das práticas previstas. Dessa forma, assinar o “ponto” torna-se uma regra implícita para os professores em formação que desejam receber o certificado e, como resultado, concluir a prática de estágio estipulada por aquela etapa de formação.

Excerto 5

Érika: O único documento que eu preencho lá, e é interesse meu, é o ponto.

Gustavo: Exato. O meu também.

Érika: É interesse meu, porque eu preciso do certificado. Mas a professora regente não me cobra e nem a professora do estágio.

No Excerto 5, Érika, a partir da oração encaixada, representa-se por meio do pronome pessoal na primeira pessoa, como Ator do processo material “*preencher*” a Meta “*o único documento*” na escola, materializado por meio da circunstância de lugar “*lá*”. Dessa forma, ela menciona que o instrumento “*ponto*”, classificado como a entidade que recebe a identificação da oração relacional – identificadora tem como identidade atribuída ser o único documento preenchido. Érika complementa, ainda, por meio de um complexo oracional, que assinar o ponto é de interesse dela, uma vez que desempenha o papel de Experienciador do processo mental “*preciso*” do Fenômeno “*certificado*”.

Os instrumentos utilizados na disciplina de estágio, na academia, são solicitados, normalmente, pela professora orientadora da disciplina. Dessa forma, todos os acadêmicos regularmente matriculados têm como dever realizar as propostas solicitadas, como, por exemplo, elaborar o planejamento das aulas,

sugerir leituras que auxiliem na preparação dos estagiários para a prática, escrever diários reflexivos e autoavaliações, etc. Nesse ponto, retomamos a discussão sobre as diferentes perspectivas adotadas pelo professor responsável pela disciplina. Conforme a pesquisa de Tardif e Lessard (2014), os próprios professores entendem a diversidade de abordagens adotadas nos contextos de ensino, com base na experiência profissional já vivenciada. Assim, professores experientes e novatos podem vir a apresentar perspectivas de trabalho e avaliação diferentes, mesmo em contextos similares.

A construção da identidade do professor, dessa forma, não ocorre apenas pautada nos programas e currículos previstos pelas instituições em que atuam, mas também na construção pessoal e profissional que desenvolvem ao longo de sua trajetória. Isso acontece levando em conta suas interações pessoais com os diversos participantes do contexto escolar, diferentes fases em que se encontram na carreira e valores e crenças que trazem com eles ao longo de sua construção como professor (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Por fim, acerca dos instrumentos mencionados pelos professores em formação promovidos pelas instituições concedentes, notamos uma variante que se apresenta a partir do contexto no qual os futuros professores estão inseridos. Nem todos os participantes tiveram acesso aos instrumentos com teor pedagógico realizados nas escolas. Podemos notar que a instituição técnica federal proporcionou uma maior interação entre os professores em formação e a prática a ser desenvolvida durante o processo de estágio, uma vez que promoveu uma reunião, no início da prática, apresentou um cronograma no qual os estagiários puderam acompanhar as propostas de aula nas turmas em que estagiaram e convidou Érika a participar de atividades pedagógicas (Excertos #6 e #7). No contexto estadual, houve apenas o convite por parte da escola para a participação de Gustavo em atividades pedagógicas (Excerto 7) enquanto no contexto municipal, Adriana não teve contato com quaisquer dos instrumentos apresentados nos discursos dos colegas (Excerto 7).

Excerto 6

Kátia: A interação com a professora é boa assim, a gente tem até grupo no WhatsApp. A gente conversa e tal. Ela tem a preocupação de sempre marcar uma reunião no início do semestre pra ver o que a gente vai trabalhar, o que a gente vai fazer. Ela faz um cronograma.

Excerto 7

Gustavo: Para o conselho eu fui, fui convidado só que não consegui ir, porque eu tinha aula no dia. Mas fui convidado, sim.

Érika: Eu também fui convidada pro conselho, só que não pude ir.

Adriana: Inclusive eles têm reuniões, a cada 15 dias nas quartas-feiras, e ela só diz “ah, hoje a gente vai sair mais cedo”. Em nenhum momento, tu quer participar ou... [incompleto]

Kátia: Eu não fui convidada para nada.

No Excerto 6, Kátia representa a professora regente da escola como o Possuidor da oração relacional – possessiva “tem”, tendo seu foco na oração encaixada “*a preocupação de sempre marcar uma reunião no início do semestre para ver o que a gente vai trabalhar*”. A participante representa a professora como Ator que realiza a ação de “fazer” a Meta “*cronograma*”. A partir desse instrumento, as estagiarias podem acompanhar o andamento das aulas das turmas nas quais estagiam.

Já no Excerto 7, Érika e Gustavo mencionam, a partir de uma oração construída com foco no processo verbal “convidar”, que ambos são Receptores a quem os convites são direcionados. No mesmo excerto, Adriana e Kátia relatam que não foram convidadas para participar das atividades. Adriana emprega a circunstância de tempo “*em nenhum momento*” como forma de representar a ausência de convites por parte da professora, enquanto, no discurso de Kátia, a participante emprega a polaridade negativa ao relatar que não foi Receptor de nenhum convite para atividades pedagógicas de diversas ordens.

4.3.4 Regras: estruturando o estágio supervisionado de observação

O elemento que estrutura a forma como os sujeitos, a partir dos instrumentos, atingem os objetos são as regras. Na teoria da atividade, as regras podem ser implícitas e explícitas e servem para organizar a atividade social e estruturar os procedimentos da interação entre os participantes (ENGESTRÖM, 1999). O Estágio Supervisionado, por ser uma atividade acadêmica regulamentada, apresenta uma série de regras que organizam o andamento dessa prática. Tais regras podem apresentar caráter burocrático (estabelecidas pela universidade) e

pedagógico (solicitadas pela professora orientadora), que podem ser aplicadas a todos os participantes dessa pesquisa. Contudo, existem, também, regras específicas que normatizam a prática dos acadêmicos dentro de cada uma das escolas concedentes. O Quadro 19 apresenta exemplares de regras explícitas e implícitas estabelecidas pelas diferentes instituições de ensino concedentes de Estágio, materializadas linguisticamente no discurso dos participantes.

Quadro 19. Regras para a prática de estágio de observação

| Escola | Regra Explícita | Regra Implícita |
|-----------|--|---|
| Municipal | - | Participar das aulas apenas como estagiária observadora. (Adriana) |
| Estadual | Contatar pessoalmente a direção da escola antes de iniciar o estágio (Gustavo) | Avisar quando for aplicar algum material/ atividade com a turma (Gustavo) |
| Federal | Trabalhar com metade da turma atividades de leitura e escrita (Érika e Kátia) | Participar do projeto organizado pela professora (Érika e Kátia) |

Fonte: elaborado pela autora.

No discurso de Adriana, não foi possível identificarmos regras explícitas acerca do trabalho na escola municipal na qual realizou a prática de Estágio. De acordo com a participante, em nenhum momento de seu discurso ficaram explícitas as regulamentações ou obrigações a ela remetidas como estagiária na escola escolhida. Contudo, o discurso de Adriana indica uma regra implícita sobre como a professora em formação deve atuar em sala de aula. O Excerto 8 ilustra tal regra:

Excerto 8

Adriana: Eu só observo. As poucas vezes que eu interagi com eles, assim, que eles foram até a minha classe perguntar alguma coisa, foi quando ela [professora regente] saiu da sala, mas se não isso... dúvidas para tirar, é só com ela.

Podemos perceber, no discurso da Adriana, uma regra estabelecida implicitamente em sala de aula, a qual a professora em formação parece ser levada a assumir uma postura de observadora - passiva. Podemos entender que a interação entre o professor em formação e os alunos é constituída a partir de um processo relacional identificador. A participante materializa a entidade Identificada

(a interação com os alunos) por meio de uma oração encaixada. Essa interação tem como elemento identificador a saída da professora da sala de aula. Outro elemento linguístico que reforça essa regra é o fato de a professora regente ocupar o papel central na sala de aula, sendo a responsável por tirar dúvidas dos estudantes, é o processo relacional atributivo “é”. A professora é vista por Adriana como o Portador que é responsável por responder as dúvidas dos estudantes. Essa responsabilidade concentrada é reforçada, ainda, pelo uso do advérbio de exclusão “só”, elemento da metafunção interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Já no discurso de Gustavo, notamos regras explícitas e implícitas estipuladas pela escola estadual em que o participante realizou a prática (Excertos #9 e #10).

Excerto 9

Gustavo: A Lúcia²⁸ colocou algumas opções para a gente, “escolham o que vocês querem.” E o meu diretor, lá, da minha escola já conhece a Lúcia. Só pediu para ela ir pessoalmente dizer que eu ‘tava’ indo lá (...).

Excerto 10

Gustavo: O professor é bem legal. Ele me deu carta branca “Se quiser fazer alguma coisa, faz. Só me avisa antes, tem Xerox aqui ‘dá’ pra tirar cópia normal”.

O Excerto 9 ilustra uma norma de caráter explícito, ao passo que o diretor da escola em que Gustavo realizou sua prática é representado como o Dizente que utiliza o processo verbal “*pediu*” ao Receptor “*ela*” o relato “*ir pessoalmente dizer que eu ‘tava’ indo lá*”. Nesse relato, a circunstância de modo “*pessoalmente*” pode explicitar a importância do cumprimento da regra, visto que o não comparecimento da orientadora de estágio à Escola poderia resultar em uma resposta negativa à realização da prática de Gustavo naquele contexto.

O Excerto 10 sugere uma regra implícita estipulada pelo professor durante a interação com o estagiário, de modo que, de forma discreta, podemos identificar uma relação de poder estipulada pelos participantes da interação. O participante menciona que o professor, representado pelo Ator “*ele*”, permitiu a realização de atividades em sala de aula a partir do processo material “*deu*” com o Escopo “*carta*

²⁸ Nome fictício da professora orientadora de Estágio.

branca” ao Beneficiário “me”. A expressão “dar carta branca” na língua portuguesa indica ter permissão para realizar determinada ação em uma situação específica. Contudo, essa permissão é controlada pelo professor, como podemos observar na citação introduzida por Gustavo “Se quiser fazer alguma coisa, só me avisa antes (...)”. Como nosso *corpus* é constituído por transcrições de entrevistas orais, podemos notar a presença de citações no discurso dos entrevistados por meio de mudanças de vozes no decorrer da resposta e diferentes recursos fonológicos que podem indicar citações de pessoas externas à entrevista. A partir da citação acima, Gustavo sugere que pode realizar atividades, contanto que o professor seja informado previamente. A falta de comunicação prévia do estagiário com o professor regente pode impedir a realização da prática em sala de aula.

No contexto da escola federal, identificamos uma regra explícita associada a uma implícita. A professora em formação Érika comenta que a prática que realizam é diferente daquela dos colegas das outras instituições (Excerto 11).

Excerto 11

Érika: Ela falou que ia dividir as turmas e seria possível eu ficar com eles. Porque se não, caso, se eu me negasse ou não pudesse, enfim, ela ia ver o que faria. Mas né... como né... Óbvio que eu não ia me negar ficar com metade da turma.

Érika menciona, em seu discurso, que a professora da escola federal, classificada como Dizente “*ela*” a partir do processo verbal “*falou*” o seguinte relato: “*que ia dividir as turmas e seria possível eu ficar com eles*”. Dessa forma, podemos observar uma regra explícita estipulada pela professora (assumir metade da turma), associada a uma regra implícita (o não engajamento nessa dinâmica poderia implicar na possibilidade de Érika não poder realizar a prática de estágio naquele contexto). Ainda, no Excerto 11, Érika demonstra o entendimento dessa regra implícita a partir do uso de recursos interpessoais como “*mas né*”, “*como né*” e “*óbvio*”, associados à oração verbal de polaridade negativa, na qual ela se representa como o Dizente do processo “*negar*”, no sentido de não recusar o que foi proposto pela professora regente.

Dessa forma, podemos observar que as regras explícitas e implícitas, ao regularem a atividade social na qual o professor em formação está inserido, são atravessadas por ideologias prepostas nos contextos observados e reforçam as

relações de poder pré-estabelecidas e já convencionadas (FAIRCLOUGH, 2003) dentro do contexto de sala de aula.

4.3.5 Divisão de trabalho: da prática de observação à prática de docência

Essas relações de poder podem ser representadas a partir do elemento do sistema de atividades intitulado “divisão de trabalho”. Na prática de estágio de observação, a divisão de trabalho se constitui a partir dos sujeitos participantes do sistema de atividade, são eles: *professores em formação do estágio I e II, orientadora de estágio e regente da escola*. Vale salientar que os alunos também apresentam atribuições dentro desse sistema. Contudo, para essa pesquisa específica, focalizaremos apenas as atribuições dos professores em formação.

O Quadro 20 apresenta as atribuições dos professores em formação de acordo com o discurso dos participantes.

Quadro 20. Atribuições dos professores em formação em observação

| | Escola Municipal | Escola Estadual | Escola Federal |
|------------------------------|---|--|---|
| Professor em formação | <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa as aulas 2. Elabora e ministra duas aulas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa as aulas 2. Elabora e ministra duas aulas 3. Responde dúvidas do professor e de alguns alunos sobre pronúncia e escrita quando solicitado | <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa as aulas 2. Elabora e ministra duas aulas 3. Trabalha com metade da turma as habilidades de leitura e escrita, a partir de atividades do livro. 4. Corrige atividades 5. Responde dúvidas 6. Participa em algumas atividades propostas pela regente |

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 20 apresenta as atribuições dos professores em formação, de acordo com a instituição em que realizam suas práticas. Enquanto na esfera municipal Adriana cumpre atividades básicas estipuladas na disciplina, no outro extremo, a escola de âmbito federal apresenta atribuições extras, designadas pela regente da sala de aula.

Em relação à sua prática no âmbito municipal, Adriana, no Excerto 12, menciona, a partir da circunstância de tempo “*até o fim*”, seu papel de Portador da

oração relacional atributiva “ficar” com a característica do Escopo “sentada”. Ela adiciona ainda que realiza também o papel de Experienciador ao “observar”. Notamos que a participante não destaca explicitamente o Fenômeno de sua observação, dessa forma, não podemos afirmar que o Fenômeno indicado se trate da “aula”, “estudantes”, “prática da professora” ou outros possíveis elementos da sala de aula. Na sequência, Adriana comenta sobre a existência de um pouco mais de interação na aula em que ela organizou. Contudo, podemos notar, ainda, que a professora em formação não atingiu as expectativas projetadas, visto que se coloca no papel de Experienciador que “esperava” mais da prática, ao representar essa projeção por meio do Metafenômeno “*que eu iria fazer mais*”.

Excerto 12

Adriana: Até o fim, assim, eu, só, realmente ficava sentada, só observando. E só na aula, que realmente a professora “ah, hoje eu não faço nada” (risos), mas até isso, foi diferente, eu esperava que eu iria fazer mais.

O discurso de Adriana aponta para uma representação sobre a prática insatisfatória, ao passo que a professora em formação repete, em vários momentos da entrevista, sua expectativa de realizar mais atividades e interagir mais com os indivíduos da sala de aula (Excerto 13).

Excerto 13

Adriana: Justamente isso! Eu achei que eu iria interagir mais com eles, a professora também iria interagir mais comigo, e não, não acontece.

Podemos identificar o emprego de processos mentais no discurso da participante “esperava”, “achei”, referindo-se a expectativas projetadas para a realização da prática. Sendo assim, Adriana se coloca no papel de quem projeta e deseja realizar determinadas ações as quais não são contempladas, causando um possível sentimento de insatisfação.

Já no discurso de Gustavo (Excerto 14), o participante apresenta uma atribuição a mais quanto à sua participação em aula.

Excerto 14

Gustavo: Eu também só observo e algumas interações que o professor faz durante a aula. Alguma dúvida que ele tenha, ele pergunta, tipo de escrita que ele esquece ele pergunta pra mim e eu contribuo com a aula. Mas a maior parte da aula é observar mesmo, passivo.

Além das atividades determinadas pela professora orientadora (observar e dar uma aula), ele contribui com o professor, respondendo dúvidas com foco na parte gramatical dos conteúdos apresentados. Porém, podemos analisar que, quando o estagiário se refere às suas atribuições, ele se coloca no papel de Experienciador “eu”. Por outro lado, quando ele refere-se ao professor, o regente realiza o papel de Dizente “ele”. Por fim, Gustavo ainda classifica sua prática de observação, por meio do Portador “a maior parte da aula”, sendo caracterizada como “passivo”, além da oração encaixada “*observar mesmo*”.

Podemos notar, também, uma mudança em seu papel, quando o participante expõe que irá desenvolver a aula com a turma. Dessa forma, partindo da circunstância de tempo “*agora quinta*”, ele se coloca como o Ator que vai desenvolver a ação “vou dar a minha aula”. Uma curiosidade a ser destacada é o fato de que, no Estágio II, há algumas modificações nas atribuições de Gustavo devido à greve dos professores (Excerto 15).

Excerto 15

Gustavo: Só apenas observei, assim. Interagi um pouco com os alunos quando o professor dava espaço, mas em tese só observação.

Entrevistadora: E sem nenhuma interação pedagógica?

Gustavo: Não.

No Excerto 15, ao se referir à prática de Estágio II, Gustavo menciona que sua atribuição principal foi “observar”. A partir do adjunto de restrição “só”, elemento da metafunção interpessoal, ele ocupa o papel de Experienciador com foco no processo “observar”. No discurso do participante, não fica explícito o Fenômeno observado, assim como no discurso de Adriana. O participante ainda comenta que realizou o processo de “interagir” com os estudantes, o que podemos identificar é que a interação mencionada apresenta um caráter menos pedagógico e mais interpessoal, uma vez que o participante nega ter realizado interações pedagógicas. A relação de poder entre os participantes fica demarcada a partir da oração encaixada “quando o professor dava espaço”. Na sequência, seu discurso

reforça a atribuição de observação. Sobre o estágio II, o participante menciona que, embora não tenha realizado a atribuição total de elaborar e ministrar a aula, ele apresenta o papel de Ator ao “planejar” (processo material) a Meta “as aulas” (Excerto 16).

Excerto 16

Gustavo: As aulas eu planejei, tão todas planejadas [...] Só não apliquei elas.

Essa oscilação de atribuições por parte do mesmo participante reforça a ideia do sistema de atividades como um sistema dinâmico e flexível (ENGSTRÖM, 2001), uma vez que o sistema pode ser reestruturado conforme fatores de ordem externa e interna que afetam diretamente os sujeitos e demais elementos envolvidos.

Em relação às atribuições das professoras em formação Érika e Kátia, podemos observar uma ampliação em termos de atividades desenvolvidas durante a prática e até mesmo uma diferença de atribuições entre ambas. Kátia (Excerto 17), em seu primeiro estágio de observação, apresenta as mesmas atribuições que Gustavo e Adriana, tais como: observar e ministrar uma aula. Ainda sobre o estágio I, a partir do discurso de Kátia, percebemos um número menor de tarefas em relação às realizadas por Érika, colega que realizou o estágio na mesma instituição. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de que a professora regente desenvolve dinâmicas diferentes com as turmas nas quais trabalha. Em seu discurso, Kátia (Excerto 17) caracteriza o Portador “essa mudança de tu ‘tá ali sentada e daí tu interagir com ele” a partir do Atributo “interessante”. Ao avaliar o Estágio 1, Kátia demonstra que realizou atividades diferentes da colega Érika, uma vez que ela menciona apenas as observações e a aula que deveria desenvolver (Excerto 17). Ainda assim, a avaliação de Kátia, em relação à prática desenvolvida, foi positiva, considerando que a professora em formação utiliza como elemento avaliativo uma oração relacional atributiva, na qual a prática é o Portador e o Atributo é “bem bacana”.

Excerto 17

Kátia: A gente não sabia que ia ter que dar uma aula, né. E foi interessante esse... essa mudança de tu 'tá' ali só sentada e daí tu interagir com eles. Isso que foi diferente pra mim[...] As observações... a aula que eu não sabia que a gente ia dar. Foi bem bacana!

Em relação ao estágio I, o discurso de Érika (Excerto 18) materializa atribuições de caráter diferente das de Kátia, uma vez que ela desenvolve o papel de Ator do processo material “ficar”, associado às circunstâncias de acompanhamento “com a turma” e de lugar “na sala”. Como Ator, Érika ainda desenvolve a ação “corrigir” a Meta “as atividades”. Nessa perspectiva, Érika se representa a partir da oração relacional identificativa em que ela se coloca no papel de Identificado “eu”, associado ao processo relacional “sou” e ao Identificador “a professora”, juntamente com a circunstância de tempo “naquele momento”. Assim, Érika se representa como a professora responsável pela turma no momento em que fica com metade da turma e assume atribuições pedagógicas como: corrigir atividades e tirar dúvidas. Érika, portanto, é a única professora em formação que se representa como a professora da turma durante a prática de estágio de observação I. Essa representação se constitui a partir de processos materiais tais como: ficar com a metade da turma e corrigir atividades (Excerto 18).

Excerto 18

Érika: Então uma pessoa, um estagiário fica com metade da turma, ela divide por níveis, enquanto a outra metade da turma fica com a professora. [...] E acaba que sempre uma vez por semana eu fico com a turma na sala. Claro, eu não preciso elaborar atividade, não dar uma aula, mas eu que tenho que ficar com os alunos enquanto eles fazem as atividades do livro [...] Eu que corrijo as atividades com eles, se eles têm dúvidas eles me perguntam [...] Eu sou a professora naquele momento.

Acerca do Estágio II, ao trocar de turma, Kátia e Érika desenvolvem atribuições similares, tais como, trabalhar com metade da turma, aplicar as atividades que a professora organiza, observar as aulas da professora e ministrar aulas (Excerto 19).

Excerto 19

Érika: Acho que no meu caso e no da Kátia tem dois tipos de aula, dois tipos de dia. Como as aulas são divididas, metade da turma fica com a professora e metade da turma fica com a gente, vamos dizer assim. Cada semana uma de nós ficava encarregada de aplicar uma atividade que a professora designava para a sua turma. Na verdade três tipos, né, porque tinha outro dia que a gente ia e observava. Observava a aula da professora e a aula que a gente deu, as aulas que a gente deu.

No Excerto 19, Érika refere-se ao caso dela e ao de Kátia como similares. Assim, a partir de uma oração mental com o processo mental “acho” em que ela é Experienciador, do Metafenômeno “*que tem dois tipos de aula, dois tipos de dia*”. Assim, a oração material em que as professoras em formação representadas como Ator “a gente” do processo material “*fica*” apresenta a circunstância de acompanhamento “*com metade da turma*”. A participante ainda representa a partir da oração relacional atributiva, que as professoras em formação “nós” são Portador do Atributo “*encarregada de aplicar uma atividade*”. Ademais, Kátia (Excerto 20) adiciona mais uma atribuição a ser desenvolvida no Estágio II, a tarefa de avaliar.

Excerto 20

Érika: Acho que o que mudou bastante também do Estágio 1 é essa questão que agora a gente ia avaliar também eles.

No Excerto 20, Érika, a partir de um processo mental-cognitivo, apresenta uma oração projetada na qual identificamos uma mudança em relação às práticas de Estágio I e II. Essa mudança, materializada por meio do processo relacional atributivo “é”, tem como Atributo a oração encaixada “*essa questão que agora a gente ia avaliar também eles*”. Dentro desse Atributo, observamos o processo mental cognitivo “*avaliar*”, como outra atividade pertinente às professoras em formação.

Acerca das atribuições referentes ao orientador de estágio, podemos observar nos Excertos 21, 22 e 23 como estas se constroem discursivamente no discurso dos participantes.

Excerto 21

Kátia: Pelo fato de ela ter acompanhado a nossa aula inteira, esse, essa coisa assim, tipo, “tenho que tá com eles, vá que de alguma coisa errada, era só observação”.

Excerto 22

Adriana: Mas eu noto que ela trata a gente bem assim, não só como aluna, mas como igual [...] Ela quer saber o que que a gente tem preparado, sabe?! Tipo, ela manda email individual, ela combina horário.

Excerto 23

Gustavo: Ela tem que auxiliar a gente, tanto que os diários reflexivos é pra isso, para dar um feedback, toda a semana a gente tem que fazer, como foi a observação. Então ela 'tá sempre em cima. É legal esse apoio que ela dá, fica mais próximo da gente.

Os discursos de Kátia, Adriana e Gustavo representam uma orientadora de estágio como Experienciador de processos mentais, tais como “acompanhar”, “querer saber” e “auxiliar”. Já os Fenômenos em questão apontam para “nossa aula inteira”, “o que a gente tem preparado” e “a gente”. Dessa forma, os Fenômenos experienciados pela orientadora remetem não apenas a questões pedagógicas ideacionais, mas também a questões interpessoais relativas à interação professor e aluno. Os estagiários atribuem à orientadora também o papel de Ator ao passo que ela desenvolve ações de caráter material, como enviar email e agendar horários de atendimento aos professores em formação. Os participantes demonstram se sentir confiantes com o acompanhamento da professora orientadora em seu processo de estágio. Isso se materializa no discurso de Adriana na oração mental “*eu acho bem interessante*” e no discurso de Gustavo na oração relacional atributiva “*é legal esse apoio que ela dá*”.

Em relação ao papel da professora regente, é interessante salientar que os participantes utilizam muitos recursos de natureza avaliativa acerca do professor regente observado, não explorando as atribuições que eles deveriam exercer em sala de aula, como podemos notar no Excerto 24.

Excerto 24

Adriana: Ah, eu vejo assim, que eles [estudantes] se sentem meio intimidados por ela assim, sabe[...]. É que eu acho que ela tem bastante medo de perder o controle da turma [...]

Kátia: Eu vejo a Miriam²⁹, ah, uma professora assim, que tenta dar o máximo sabe [...]. Ela é bem preocupada [...]

Érika: Eu vejo a Miriam também como (é) uma pessoa interessada em fazer com que os alunos melhorem.

Gustavo: O professor, às vezes ele é muito amigão dos alunos [...] Mas ele tenta abranger o máximo sabe, mas não pergunta, não aponta.

Adriana, Kátia e Érika introduzem suas avaliações sobre os professores regentes por meio de orações mentais, com processos mentais-cognitivos “acho” e processos mentais-perceptivos “vejo” (Excerto 24). Adriana materializa a

²⁹ Nome fictício da professora regente da escola federal.

representação da professora regente a partir de uma avaliação negativa pautada em fatores como intimidação e medo de perder o controle da turma. Dessa forma, os estudantes são Experienciadores que “sentem” (processo mental-afetivo) o Fenômeno “meio intimidados” pela professora regente. Adriana sugere que o sentimento de intimidação por parte dos alunos se dá a partir do medo de perder o controle da turma (Atributo – Possuído), que a professora regente (Portador – possuidor) apresenta, de acordo com a observação de Adriana. Assim, Adriana representa a professora regente, a partir de uma oração relacional possessiva, como uma profissional que por temer não controlar a turma, estabelece uma relação de poder com os estudantes, a partir da intimidação por autoridade.

Já Kátia e Érika apresentam uma visão mais positiva em relação à regente das turmas observadas. As participantes realizam um julgamento positivo da professora regente a partir da utilização dos expoentes linguísticos “preocupada” e “interessada” como forma de caracterizar Miriam em relação às aulas e aos alunos. Kátia sugere que a professora regente desenvolve o papel de Ator, ao passo que ela, “tenta dar o máximo”, ou seja, desenvolver um bom ambiente de aprendizagem para os estudantes. Desse modo, Kátia apresenta, por meio de uma oração mental – perceptiva, no qual “eu” é Experienciador do processo mental – perceptivo “vejo” o Fenômeno “Miriam”. Na sequência, a participante acrescenta uma oração coordenada vinculada, de caráter relacional, no qual Miriam, em elipse, é Portador do Atributo “uma pessoa interessada”. Dessa forma, Miriam é representada como uma profissional interessada em promover a aprendizagem de seus alunos.

Gustavo, a partir de uma oração relacional atributiva, avalia o professor regente (Portador) como “muito amigão” (Atributo) dos alunos. O participante ainda apresenta uma avaliação positiva, visto que destaca que o professor tenta abordar o máximo durante suas aulas, apesar de todas as interferências. Contudo, ao verbalizar “mas não pergunta, não aponta”, podemos notar uma oscilação de avaliação por parte de Gustavo, sinalizando uma avaliação negativa de Gustavo em relação à atitude do professor com a turma. Essa avaliação negativa pode ser percebida pelo uso do elemento textual “mas” que representa oposição de ideias. Dessa forma, Gustavo realiza, na primeira oração do complexo oracional, uma avaliação positiva sobre a atuação do professor que tenta desenvolver o máximo com a turma, apresentando na sequência um movimento oposto, no qual o

participante aponta como avaliação negativa acerca do comportamento do professor em não estimular a participação dos estudantes em aula.

Em resumo, a análise mostrou que o sistema de atividades do Estágio de Observação apresenta diferenças na constituição dos elementos Instrumentos (Quadro 18), Regras (Quadro 19) e Divisão de Trabalho (Quadro 20), e essas diferenças se materializam conforme a esfera governamental e a estrutura escolar da instituição concedente de estágio.

Na esfera municipal, o professor em formação está exposto a um sistema de atividades que se constitui por um número restrito de instrumentos, que estão vinculados basicamente à realização de atividades propostas a partir da disciplina de estágio supervisionado (Quadro 18). A professora em formação não é convidada a engajar-se em atividades extracurriculares, assim como não desenvolve atribuições além do que é previsto pela disciplina de Estágio. Observamos, ainda, uma frustração por parte da professora em formação que esperava realizar mais atividades em seu período de estágio do que as realizadas.

Na esfera estadual, podemos notar uma pequena ampliação de atribuições em relação à esfera municipal. Isso ocorre devido ao fato de Gustavo participar mais das aulas, interagindo com os estudantes, em comparação com a prática realizada por Adriana. Em sala de aula, Gustavo tem mais autonomia, visto que tira dúvidas dos alunos e interage diretamente com os integrantes da sala de aula. No decorrer do período de estágio de Gustavo, a greve dos professores estaduais foi um aspecto que influenciou diretamente em sua prática, uma vez que as atividades que haviam sido previstas não foram realizadas devido à paralisação.

Na esfera federal, identificamos uma ampliação significativa dos instrumentos, das regras e das atividades desenvolvidas pelas professoras em formação. Essas não se restringem apenas ao que a orientadora de estágio estipulava, pois as professoras em formação são inseridas completamente no projeto de docência proposto pela professora regente.

E, embora tenhamos identificado uma preocupação por parte da instituição em realizar reuniões antes do início da prática das professoras em formação, assim como engajá-las em atividades extracurriculares, as atribuições antepostas às professoras em formação vão além da prática descrita no programa da disciplina de Estágio I e II.

Aparentemente positiva, essa ampliação de atribuições indica que esses professores em estágio de observação desenvolvem atribuições previstas para os estágios de regência (Estágios III e IV) tais como, ministrar aulas e avaliar os alunos (Excerto 20). Ademais, são responsáveis por aplicar aulas planejadas pela professora regente, sem terem participado da elaboração e planejamento dessas atividades (Excerto 19). Essas participantes precisariam receber uma orientação de estágio diferenciada (já que estão realizando simultaneamente a docência), tanto da professora regente quanto da professora orientadora, o que parece não acontecer.

Nesse caso mais específico da esfera federal, podemos observar uma imposição anteposta à professora em formação pela regente, uma vez que caso as professoras em formação queiram realizar a prática naquela instituição específica, devem se adequar à regra implícita estabelecida pela professora da escola. Essa questão se agrava devido ao fato de as professoras em formação serem expostas a um modelo de prática imposto pela professora regente, o qual demanda uma maior responsabilidade por parte das professoras em formação. Isso porque, segundo as orientações do estágio de observação (2011), elas deveriam realizar apenas observações e algumas atividades orientadas, acompanhadas pela professora orientadora, e não realizar atividades previstas para a etapa de regência. Por fim, as professoras em formação assumem a responsabilidade pela turma, no Estágio II, sem o amparo dos documentos obrigatórios para a realização dessa prática, como, por exemplo, a apólice de seguro para a docência (Excerto 4).

A Figura 15 representa as práticas de estágios em cada esfera governamental de ensino. A partir da gradação da cor vermelha, podemos observar que há uma ampliação de atribuições, da esfera municipal em direção à esfera federal. Em todas as esferas, identificamos aspectos incongruentes que mereceram nossa atenção.

Figura 15. Constituição das práticas do estágio de observação em cada esfera de ensino



Fonte: elaborada pela autora.

O Estágio de observação, portanto, constitui-se de formas diferentes conforme a esfera na qual as práticas são realizadas. De acordo com os discursos dos participantes dessa pesquisa, a esfera municipal proporciona uma experiência mais limitada, pautada em uma prática passiva de observação, sem muita interação entre professora regente, estagiária e alunos e atribuições reduzidas por parte dos professores em formação.

Já a esfera estadual oportuniza uma experiência um pouco mais interativa, uma vez que o estagiário assume papéis que vão além da observação propriamente dita, orientando pedagogicamente os alunos quando solicitado. A esfera estadual também submete os estagiários a vivências que ultrapassam as fronteiras da sala de aula, uma vez que precisam dar conta, por exemplo, de longos períodos de greve dos professores e, posteriormente, de recuperação de aulas. Tais experiências, embora desgastantes, proporcionam ao professor em formação a possibilidade de entender a escola a partir de suas especificidades. Em outras palavras, a escola se transforma em um espaço que, apesar das dificuldades apontadas, se constitui pelo compartilhamento de saberes entre profissionais em formação e experientes, com identidades sendo construídas por meio dessas interações sociais.

Já a esfera federal oferece uma experiência diferente aos professores em formação. Mesmo em estágio de observação, os professores em formação

assumem atribuições mais complexas, vinculadas ao estágio de docência, como ministrar aulas, avaliar alunos e se responsabilizar por uma turma. É importante destacar que, mesmo dentro de uma mesma instituição, as atribuições dos professores em formação variam conforme as turmas em que trabalham, como ficou demonstrado no discurso de Kátia e Érika acerca do Estágio I.

Sendo o estágio supervisionado “um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (SILVA; GASPAR, 2018, p.206), ele não deve ser concebido como um momento de observação passiva, como apontado no discurso de Adriana. Porém, deve ser tratado como um momento de familiarização e descobertas iniciais sobre a prática com algumas possibilidades de docência orientada. É importante que desde os primeiros estágios os professores em formação sejam estimulados a engajarem-se em um “estágio participativo” (SANTOS, 2016).

Contudo, práticas como as desenvolvidas por Érika e Kátia apresentam discrepâncias em relação ao processo de construção e reflexão previsto pela disciplina. Wielewiski (2010) aponta a necessidade de uma formação pautada não apenas na instrumentalização técnica da profissão de professor, mas também na exploração dos diversos fatores que estão envolvidos na prática docente, o que ocorreria, por exemplo, em um estágio participativo. Contudo, essa perspectiva de estágio não exclui a necessidade de acompanhamento por parte dos professores regente e orientador, uma vez que estes podem atuar como interlocutores do processo de aprendizagem dos professores em formação (WIELEWICKI, 2010). Assim, as práticas realizadas pelas professoras em formação da esfera federal afastam-se de um processo construtivo-reflexivo, visto que a relação de poder que perpassa essa prática implica que se responsabilizarem pela turma, pouca autonomia pedagógica, visto que os professores em formação não planejam as aulas, apenas aplicam as aulas da professora regente ou desenvolvem aulas de acordo com a designação dessa professora (Excerto 18 e 19). Ainda, não parecem receber orientação para esse outro papel desempenhado no estágio de observação: o de docente.

Ademais, destacamos a necessidade de problematizar as relações de poder que interpelam a prática dos professores em formação. Em todas as esferas, notamos uma relação hierárquica vertical entre os atores sociais inseridos no

estágio. Isso resulta em uma prática passiva no caso de Adriana e uma prática “deslocada” no caso de Érika e Kátia. As professoras em formação da esfera federal são inseridas em uma prática pré-estabelecida pela professora regente, na qual assumem atribuições não compatíveis com o estágio em que estão e pela qual a professora regente é beneficiada, por meio da colaboração das professoras em formação. Nessa esfera, a relação de poder se reforça a partir da imposição de uma prática mais voltada à prescrição do que à reflexão, não sendo acompanhada de perto pela professora regente e muitas vezes sendo naturalizada como positiva, uma vez que os alunos estariam desenvolvendo autonomia ao assumirem a docência nessa esfera.

Defendemos, aqui, o desenvolvimento de um processo formativo inicial pautado na reflexão crítica acerca dessas especificidades identificadas nas diferentes esferas, de modo a estimular os futuros professores a pensar como é estruturada a realidade na qual a docência está inserida e como se configura o contexto institucional em que desenvolvem sua prática (SILVESTRE, 2011). Assim, independente da esfera em que os professores em formação desenvolvam suas práticas, é papel do professor orientador desenvolver um trabalho voltado para a reflexão sobre as observações realizadas, sobre o espaço vivenciado e sobre os atores sociais que nele interagem. A partir disso, significados acerca da prática e construção docente podem ser negociados com os sujeitos da atividade social, incorporando-se à constituição profissional do professor em formação.

Na próxima seção (4.4), discutimos como o estágio supervisionado de docência é representado nos discursos de professores em formação dos estágios III e IV.

4.4 O DISCURSO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III E IV

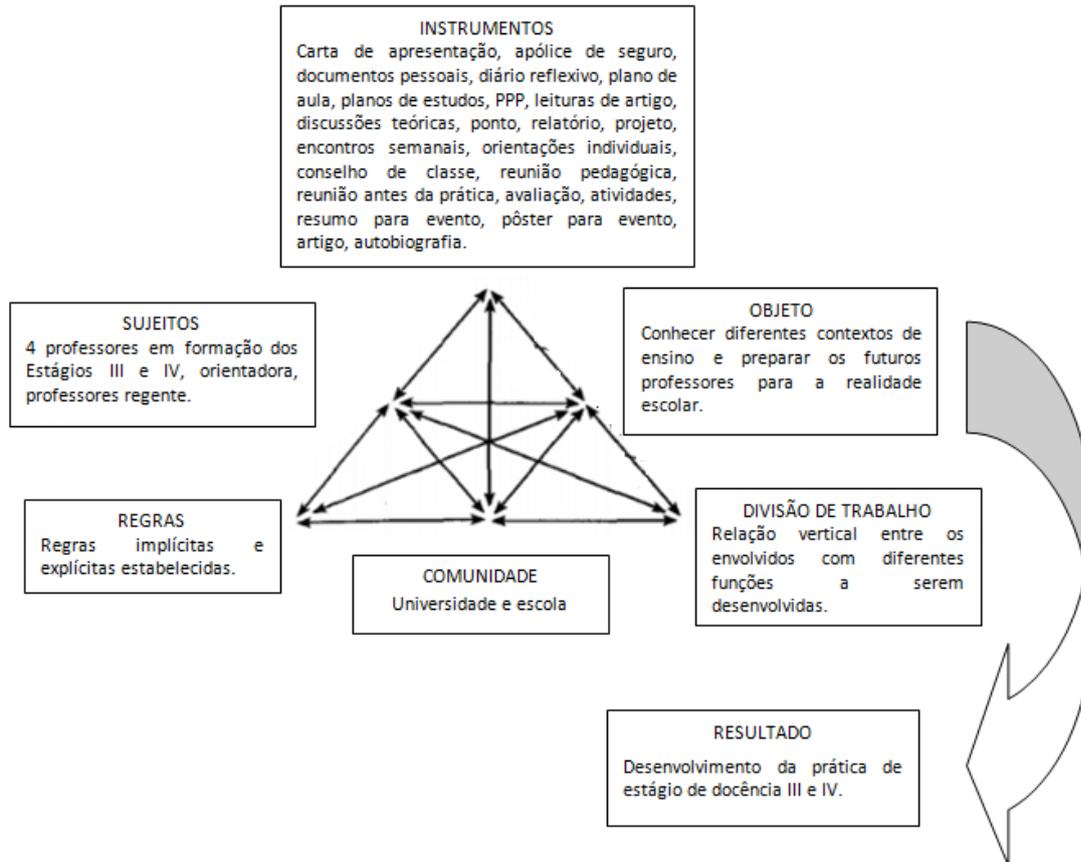
Os estágios supervisionados III e IV são realizados após o período das práticas de observação, dessa forma, eles têm como objetivo propiciar aos professores em formação a inserção em contextos públicos de ensino como docentes atuantes em sala de aula. De acordo com Linhares et. al. (2014), essa inserção dos acadêmicos deveria ser organizada de forma sistematizada, planejada e progressiva, a partir da qual os futuros profissionais poderiam pensar

ações pedagógicas que pudessem futuramente intervir positivamente em seus espaços de atuação (LINHARES et. al., 2014). Contudo, nem sempre essa inserção se configura de modo sistematizado, planejado e progressivo, como a análise dos discursos das professoras em formação nos estágios III e IV irá demonstrar nesta seção.

As representações dos estágios supervisionados III e IV, no discurso das participantes, levam em consideração as peculiaridades de cada esfera de ensino. Destacamos, então, que seus discursos constroem representações de uma prática de estágio mais restritiva na esfera federal e mais flexível nas esferas estadual e municipal. Essas representações são constituídas a partir dos instrumentos, das regras e das atribuições identificadas nos discursos das participantes de cada esfera. Apesar de a rede federal explorar um número maior de instrumentos, as regras e as atribuições dos professores em formação são mais limitadas, constituindo, assim, a representação de uma prática de estágio mais restrita. Já nas outras esferas, o número de instrumentos mediados pelas participantes é menor, porém, elas representam a prática de modo mais autônomo, do planejamento à docência propriamente dita em sala de aula.

A Figura 16 sistematiza o sistema de atividades do estágio de docência III e IV, de acordo com o discurso dos professores em formação.

Figura 16. Sistema de atividades dos estágios de docência III e IV



Fonte: elaborada pela autora com base em Engeström (1987).

4.4.1 Sujeitos: agentes de interações pouco recorrentes

Os sujeitos identificados no sistema de atividades III e IV são os professores em formação, a orientadora de estágio da disciplina e a professora regente da escola, todos pertencentes às comunidades escola e universidade. Todas as professoras em formação participantes desta pesquisa mencionam em seus discursos a importância do diálogo entre universidade e escola, visto que a existência de um alinhamento entre essas instituições pode tornar mais organizada a prática do estagiário. Nos discursos analisados, podemos observar que Samanta e Luiza, ambas da esfera federal, e Julia, da esfera municipal, afirmam ter observado um diálogo entre as duas instituições durante suas práticas de estágio (Excerto 25).

Excerto 25

Samanta: Eu vi que teve um diálogo. A professora, aqui, supervisora do estágio, foi naquela primeira reunião junto com a gente, pra conversar sobre esse projeto lá [da instituição]. Então teve essa conversa e funcionou.

O discurso de Samanta (Excerto 25) aponta para a existência de uma única interação entre universidade e escola, na qual a professora de estágio participou de uma reunião específica. Podemos observar, no discurso da participante, uma situação particular de interação, não acontecendo de forma recorrente durante sua prática de estágio.

Dessa forma, Samanta representa, inicialmente, por meio de uma oração mental, na qual a professora em formação é Experienciador do processo mental – perceptivo “vi” que experiencia o Macrofenômeno “que teve um diálogo”. Esse Macrofenômeno aponta para uma oração existencial no qual o Existente é representado por “um diálogo”. O uso do artigo indefinido “um” sugere um diálogo vago e impreciso, não representando uma interação regular.

A participante introduz um exemplo sobre como percebeu tal fenômeno, a partir de um complexo oracional, no qual a primeira oração demonstra que “a professora, supervisora do Estágio” realiza o papel de Ator da ação “foi” até a instituição escolar, representada por meio da circunstância de lugar “naquela primeira reunião”. Essa circunstância indica que a interação entre comunidades aconteceu em um determinado lugar e tempo. A participante ainda utiliza a circunstância de acompanhamento “junto com a gente”, pontuando que a professora orientadora acompanhou os professores em formação na reunião. A oração, na sequência, é intensificadora e qualifica a oração anterior, por meio de elementos circunstanciais de modo – propósito. Assim, a participante apresenta o propósito da professora orientadora de estágio, qual seja “pra conversar sobre o projeto”. A participante complementa, a partir de uma oração existencial representada pelo processo existencial “teve” associada ao Existente “essa conversa”, que a interação ocorreu. Porém esse Existente aponta como diálogo essa única conversa. Dessa forma, o diálogo é visto, pela participante, como a negociação entre universidade e escola em momentos específicos. Contudo, entendemos que esse diálogo deveria se configurar como uma prática recorrente e sistematizada, articulado à perspectiva de Favero et.al. (2009, p.2), que defende que diálogo não deve ser considerado “uma permuta ou simples troca, mas sim

uma revelação entre os interlocutores, o que ocorre entre os educadores e educandos”, podendo contribuir para uma “maior geração de conhecimento” (FAVERO et. al., 2009, p.2)

Já o discurso de Flavia (Excerto 26) aponta para um reconhecimento de que escola e universidade não dialogam. Essa visão articula-se ao estudo de Wielewicki (2010), que indica que embora o diálogo seja visto como uma prática fundamental entre as esferas escolar e acadêmica, ainda não é uma prática refletida de forma recorrente em ambas as instituições.

Excerto 26

Flavia: Esse link entre universidade escola, geralmente, não acontece. Não ‘tá’ acontecendo, principalmente em relação à professora regente no meu caso.

Flavia expressa em seu discurso que não há um diálogo em sua prática de estágio. A participante representa o “link entre universidade escola” como o Existente do processo existencial “acontece”. Contudo a oração da participante é desenvolvida em polaridade negativa, o que indica que a relação entre universidade - escola não existe, sendo suavizada por meio da circunstância de frequência “geralmente”. Na sequência, a participante reforça seu posicionamento, a partir da circunstância de ângulo “no meu caso”, sugerindo que essa relação não está sendo construída. Podemos observar, por meio da circunstância de acompanhamento “em relação à professora regente”, que a participante sugere que o diálogo não se realiza principalmente com a professora responsável pela turma naquela comunidade escolar.

A pesquisa de Sousa e Bernardes (2015) mostrou que apenas 13% dos professores regentes entrevistados acreditam que o professor regente possui um papel efetivo na formação dos estagiários. Conforme Sousa e Bernardes (2015, p. 95), “sem que o professor regente se reconheça nesse processo, ele o faz apenas para cumprir uma tarefa a qual para ele não tem sentido ou razão alguma de ser”. Desse modo, a falta de discussão sobre a importância desse profissional para a formação dos futuros professores pode refletir em uma maior dificuldade de diálogo entre as comunidades escola e universidade durante o processo de estágio.

Percebemos que a escola, como instituição, muitas vezes, não reconhece o papel fundamental que tem na formação dos estagiários. Assim como a universidade, muitas vezes, adota o contexto escolar como lócus de pesquisa sem oferecer, posteriormente, retorno acerca dos resultados encontrados. Esses fatores representam desafios a serem trabalhados por parte de ambas as instituições. Wielewicki (2006) argumenta que um desafio a ser enfrentado é “repensar a escola, *na* escola, *a partir da* lógica e dos objetivos da escola” (WIELEWICKI, 2006, p.45, grifo do autor). A universidade, então, deveria partir das experiências vivenciadas na escola para difundir e articular os conhecimentos dessa esfera e os conhecimentos teórico-científicos abordados na academia.

Ademais, por ser um pólo de produção científica, a universidade deveria compartilhar suas investigações com a escola, a fim de engajá-la em suas descobertas e produções. Por outro lado, a escola também precisa entender seu papel como fundamental para a formação do estagiário. Sendo a escola um espaço de troca e diversidade das mais variadas ordens, realiza a função de compartilhar conhecimentos pedagógicos e cotidianos, acolhendo e apresentando ao professor em formação a realidade escolar, seus desafios e suas superações. Assim, torna-se uma instituição central na formação dos futuros profissionais, que tem nela o espaço para experienciar sua futura profissão (LINHARES, 2014).

4.4.2 Objeto: construção de significados sobre a “prática” docente escolar

O discurso dos participantes acentua a relevância da escola ao depreendermos que o objeto dos Estágios III e IV é conhecer diferentes contextos de ensino e preparar os professores em formação para atuarem nesses contextos.

Excerto 27

Samanta: Conhecer um outro contexto de ensino (...) Porque é a prática onde a gente vai aplicar a teoria que a gente aprendeu aqui [universidade].

Luiza: Preparar para a realidade né?! (...) Porque tem gente que entra no curso e não entra em projetos, não tem prática exterior. Então é o primeiro contato que vai ter com a profissão.

Samanta representa o objeto do estágio de forma implícita, a partir de uma oração relacional – atributiva, que tem como Atributo a oração encaixada “conhecer

um outro contexto de ensino”. A partir da oração encaixada constituída por uma oração mental-cognitiva, podemos observar que o estagiário que já tem experiência em algum contexto específico de ensino, por exemplo, cursos privados, entende o estágio como a oportunidade de conhecer o contexto escolar da rede municipal, pública e/ou federal (LIMA; PESSOA, 2010).

O discurso de Samanta aponta para a premissa de que o estágio na escola representa a prática enquanto a universidade o conhecimento teórico. Podemos observar essa dualidade, por meio, do uso da oração relacional identificadora “[estágio] é a prática”. O estágio, elemento implícito na oração, desenvolve o papel de Identificado e “a prática” é o identificador. Essa oração sugere que a identidade determinada ao estágio é a atividade prática. A participante ainda complementa que é no estágio que o Ator “a gente” desenvolve a ação “vai aplicar” à Meta “a teoria”. Samanta ainda complementa que a teoria é aprendida na universidade, reforçando a ideia de que a universidade desenvolve os conhecimentos teóricos que são implementados na escola por meio do estágio. Essa representação se dá a partir do emprego da oração mental – cognitiva constituída pelo processo mental-cognitivo “aprendeu”, associada à circunstância de lugar “aqui”, referindo-se à universidade.

Fortuna (2016) destaca que, para Freire, a relação entre teoria e prática é dialógica e inseparável, na qual a teoria é constituída por meio da ação e a ação, pela reflexão. Dessa forma, é necessário problematizar essa dicotomia entre teoria e prática, presente no discurso das participantes, partindo do pressuposto de que ambas estão articuladas de modo complementar e não sequencial (WIELEWICKI, 2010).

O discurso de Luiza representa o objeto a partir de uma oração relacional – atributiva, na qual o objeto é Portador do Atributo “preparar para a realidade”. O Atributo em questão é representado por meio do processo material “preparar”, no sentido de formar o futuro professor para atuar no Escopo “realidade”. A realidade, no discurso de Luíza, parece ser constituída como um enquadre único, observado a partir de um determinado espaço e momento. De acordo com Fairclough (2003, p.14), a realidade é “contingente, mutável e parcial”. Constitui-se, portanto, pela/na própria vivência do estagiário. Vale lembrar que o estágio supervisionado é uma

disciplina vivenciada em um tempo limitado de quatro semestres, nos quais estagiários são expostos a um número restrito de contextos de ensino. Isso significa dizer que alguns estagiários podem ter a experiência de estágio em um único contexto e outros poderão vivenciá-la em dois, três ou até quatro escolas diferentes. Assim cada uma dessas experiências irá constituir uma realidade particular.

Luiza complementa, por meio de uma oração existencial, que “tem gente” que realiza a ação de “entrar” na graduação, mas não desenvolve a ação material de “entrar”, no sentido de participar da Meta “projetos”. A participante ainda representa os professores em formação como Portador que não tem o Atributo “prática exterior”. Dessa forma, Luiza identifica o estágio a partir do Identificador “o primeiro contato que vai ter com a profissão”. Assim, o Identificador em questão sugere que a prática de estágio é o momento em que o professor em formação vivencia o ambiente escolar e a prática docente. Desse modo, o discurso da participante parece indicar que o estágio supervisionado pode se constituir como a única vivência dessa prática pedagógica (LIMA; PESSOA, 2010).

4.4.3 Instrumentos: incongruências no uso das ferramentas mediadoras da prática docente

Assim como identificado no sistema de atividades dos estágios I e II, o sistema de atividades dos estágios III e IV apresenta particularidades acerca dos instrumentos, conforme a esfera em que o professor em formação realiza sua prática.

O Quadro 21 apresenta os instrumentos utilizados por cada participante da pesquisa nas esferas em que desenvolvem o estágio. Esses instrumentos, via de regra, auxiliam os professores em formação a atingirem os objetos propostos. A análise do discurso das participantes revelou que os instrumentos do sistema podem ser divididos em três grupos, de acordo com os diferentes propósitos comunicativos aos quais se afiliam. A *carta de apresentação*, a *apólice de seguro*, os *documentos pessoais* e o *certificado* podem ser encaixados no grupo burocrático-institucional. Esse grupo se destaca por documentos legais solicitados via Coordenação do curso de Graduação, sendo obrigatórios para a realização e

conclusão das práticas de estágio. Já os *diários reflexivos*, as *leituras de artigos*, as *discussões teóricas*, os *encontros semanais*, as *orientações individuais*, o *resumo*, o *pôster para evento*, o *artigo*, a *autobiografia* e o *relatório* são instrumentos pertencentes ao grupo acadêmico-formativo. Esses instrumentos são utilizados, em sua maioria, na disciplina de estágio, de acordo com o planejamento do professor supervisor de estágio. Em outras palavras, os instrumentos adotados na disciplina são selecionados pelo professor responsável pela disciplina de acordo com sua metodologia de ensino. Por fim, os *planos de aula*, o *PPP*, o *projeto*, os *planos de estudo*, o *conselho de classe*, a *reunião pedagógica*, as *atividades* e a *avaliação* são instrumentos pertencentes ao grupo didático-escolar. Assim, os instrumentos dessa natureza são demandados pela/na escola em que os estagiários estão inseridos.

Quadro 21. Instrumentos utilizados pelos participantes de docência em cada esfera

| | Instrumentos | Esfera Municipal (Julia) | Esfera Estadual (Julia ³⁰ e Flavia) | Esfera Federal (Luiza e Samanta) |
|-------------------------------|---|--------------------------|--|----------------------------------|
| BUROCRÁTICO- INSTITUCIONAL | Carta de apresentação | × | ✓ | ✓/× |
| | Termo de compromisso | × | ✓ | ✓/× |
| | Apólice de seguro | ✓ | ✓ | ✓/× |
| | Documentos pessoais | × | ✓ | ✓/× |
| | Certificado | ✓ | ✓ | ✓ |
| ACADÊMICO | Diários Reflexivos / Autoavaliação | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Planejamento de aula | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Projeto de ensino | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Questionário | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Artigos | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Livros | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Observação de aula e <i>feedback</i> da orientadora | ✓/× | ✓/× | ✓/× |
| | Relatório de Estágio | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Orientação individual | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Encontros semanais | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Resumo, pôster e artigo JAI | ✓ | ✓ | ✓ |
| DIDÁTICO- ESCOLAR | Reunião na escola | × | × | ✓ |
| | Planejamento de aulas com a regente | × | × | ✓ |
| | Atividades pedagógicas na escola | ✓ | ✓/× | ✓/× |
| | Conversa com professora regente | ✓ | × | ✓ |
| | Avaliação de alunos | ✓ | ✓ | ✓ |

Fonte: elaborado pela autora.

³⁰ Julia aparece tanto na esfera municipal quanto na estadual, visto que a professora em formação realizou o estágio III em uma escola estadual e o estágio IV em uma escola municipal.

No quadro 21, podemos observar, no discurso de Julia, que a esfera municipal não atende a legislação no que tange a entrega dos documentos obrigatórios para a realização de estágio (BRASIL, 2014). A participante menciona que entregou apenas um dos documentos solicitados: a apólice de seguro (Excerto 28).

Excerto 28

Julia: (...) lá não me pediram muita coisa (...) Eu entreguei o seguro. Até perguntei se tinha que entregar a identidade, elas falaram não.

Julia (Excerto 28) relata que, ao trocar de escola, não entregou os documentos obrigatórios. A participante emprega a circunstância de lugar “lá”, referindo-se à escola, associada à oração verbal de polaridade negativa “não me pediram” a Verbiagem “muita coisa”. Na sequência, a participante se coloca como Ator da ação “entregar” a Meta “o seguro”. Julia complementa que ao perguntar sobre a necessidade de entregar o documento de identidade, as pessoas responsáveis, representadas como Dizente na oração, realizam o processo verbal “falaram” a Verbiagem “não”. Assim, o discurso de Julia representa as pessoas que deveriam receber os documentos na escola como os responsáveis pelo não cumprimento do Artigo 9º da Instrução Normativa 01/2014.

Acerca dos instrumentos de caráter didático-escolar, no âmbito municipal, podemos observar algumas diferenças em relação aos demais. Julia menciona que não houve nenhuma reunião formal antes de iniciar o estágio, apenas uma conversa com a professora regente. Ela ainda complementa que o planejamento de aulas foi realizado sozinho, sem a participação da regente (Excerto 29).

Excerto 29

Julia: No início das aulas, (...) ela sentou comigo para me mostrar os conteúdos, o que ela já tinha trabalhado (...). Mas a gente não planejou nada. Eu planejei tudo sozinha. Às vezes, eu ‘tava’, no início, enviando [o planejamento] pra ela por email, porque ela disse que gostaria de saber o tópico que seria trabalhado, só (...). Ela só olha mesmo.

O discurso de Julia aponta para uma reunião apenas no início da prática de estágio, materializada pela circunstância de tempo “no início das aulas”. Essa circunstância indica que a interação entre regente e estagiário não é constituída de forma recorrente, visto que Julia menciona que o objetivo da interação inicial foi apresentar o andamento de conteúdos na disciplina. Desse modo, Julia representa a regente como Ator do processo “sentar” (reunir-se) associado à circunstância de acompanhamento “comigo”. A regente assume o papel de Ator ao “mostrar” a Meta “os conteúdos” para a Beneficiária Julia (me).

A professora em formação assume o papel de Ator quando se apropria do instrumento “planejamento de aula”. Dessa forma, Julia relata que desenvolveu o papel de Ator ao realizar o processo material “planejar” a Meta “tudo”. A ideia de responsabilidade sobre o planejamento pode ser observada por meio do uso da circunstância de modo “sozinha”. Na sequência, a participante utiliza a circunstância de tempo “às vezes” para indicar que durante um tempo, mais especificamente “no início” (circunstância de tempo), a participante assumia o papel de Ator “eu” ao “enviar”, processo material, a Meta implícita “o planejamento”. O Beneficiário da ação é a professora regente, representada por meio do pronome pessoal do caso reto “ela”. O canal pelo qual a comunicação sobre o planejamento ocorria é apresentado pela participante por meio da circunstância de modo “por email”.

A oração que segue explica a razão pela qual a professora em formação enviava os planejamentos. Conforme o discurso da participante, a oração inicia com o elemento textual “porque”, indicando a professora regente por meio do “ela” como Dizente do processo verbal “disse”, seguido de um relato introduzido pela conjunção “que”. O relato destaca o interesse da professora regente em saber sobre o conteúdo que seria desenvolvido pela estagiária em aula, seguido pela representação da regente como Experienciador que apenas “olha” o Fenômeno implícito “planejamento”. A representação de Experienciador passivo é reforçada pelo uso do advérbio de exclusão “só”, ao passo que a regente olha o planejamento sem realizar comentários e sugestões sobre a aula planejada.

Dessa forma, podemos concluir que na esfera municipal os instrumentos de caráter institucional-burocrático, embora sejam obrigatórios, não são cobrados conforme previsto na lei (Figura 14). Já os instrumentos de caráter didático-escolar são mais orientados pelos participantes da escola, uma vez que a professora em

formação participa de outras atividades propostas pela escola (reunião pedagógica e conselhos de classe) e mantém um diálogo com a professora regente da turma em que estagia.

Por sua vez, a esfera estadual parece explorar, de maneira mais restrita, os instrumentos de caráter didático-escolar, uma vez que a professora em formação relata não participar de reuniões, planejamentos de aula com a professora regente e atividades extracurriculares. Além disso, Flavia menciona não haver um diálogo sistematizado com a professora regente. Assim, esses instrumentos são constituídos diferentemente nas outras esferas em comparação com a esfera estadual (Excerto 30).

Excerto 30

Flavia: A gente também não para pra conversar. Eu acho que isso poderia ser talvez mais positivo se a gente parasse pra conversar (...) Ela nunca olha os meus planejamentos.

Flavia destaca que não há um momento específico para a troca entre ela e a professora regente. A afirmação de Flavia é constituída por meio de uma oração material de polaridade negativa, na qual “a gente” é Ator do processo material “parar” da circunstância de causa - propósito “pra conversar”. A participante expressa uma avaliação negativa sobre a forma como a interação é constituída. Dessa forma, Flavia representa-se como Experienciador do processo mental-cognitivo “acho”, projetando como a interação poderia ser mais positiva, caso houvesse um momento para troca.

Acerca do planejamento de aula, Flavia argumenta não receber orientação da professora regente em relação ao planejamento de sua aula (Excerto 30). O discurso de Flavia mostra uma declaração de polaridade negativa, constituída por meio do elemento interpessoal marcador de polaridade negativa “nunca”. Assim, a professora regente, representada pelo pronome pessoal do caso reto “ela”, constituída como Experienciador da oração, está associada a não realização do processo mental – perceptivo “olha” associado ao Fenômeno “os meus planejamentos”. Assim, o uso do elemento interpessoal aponta para uma diferença em relação ao discurso de Julia, no qual a professora regente, embora não questionasse, fazia questão de olhar o planejamento.

Quanto às atividades extracurriculares, Julia e Flavia destacam divergências quanto à sua participação, embora ambas realizem suas práticas em escolas estaduais (Excerto 31).

Excerto 31

Julia: Eu participei de duas [reuniões pedagógicas] e do conselho de classe.

Flavia: Não participei de nenhum conselho de classe durante o estágio inteiro e eu achei que isso foi um pouco negativo, porque eu gostaria, tinha curiosidade de ver como acontece isso. Mas por questões assim de tempo e outras atividades, não consegui participar. Fui convidada para a feira de ciências, mas no fim acabei não indo por causa de outras questões.

Enquanto Julia afirma que, no Estágio III, participou de reuniões e conselhos de classe, Flavia menciona que nunca participou de conselhos de classe no decorrer do período de estágio. Julia assume o papel de Ator “eu” do processo material “participei” da Meta “de duas e do conselho de classe”.

Já Flavia apresenta, a partir de uma oração declarativa de polaridade negativa, que ela, como Ator, não realizou o processo material “participei” da Meta “de nenhum conselho de classe” no decorrer do estágio apresentado pela circunstância de tempo “durante o estágio inteiro”. Após realizar a declaração, Flavia faz uma avaliação negativa sobre sua não participação, uma vez que ela gostaria de entender a dinâmica do conselho. A possível falta de engajamento nas atividades por parte da professora em formação pode ser percebida nas circunstâncias de causa “por questões assim de tempo e outras atividades” no caso do conselho de classe e “por causa de outras questões” em relação a não participação na feira de ciências.

A participação e engajamento do professor em formação em atividades extracurriculares, reuniões pedagógicas e conselhos de classe pode apresentar a escola sob uma perspectiva diferente da vista somente dentro de sala de aula. É na troca com os colegas em diferentes espaços do contexto escolar que a formação integral do profissional se consolida. A partir desses espaços de encontros de posições diversificadas (PARO, 2000), os professores em formação podem entender como a prática docente se constitui em sua totalidade e analisar como a discussão sobre ensino, aprendizagem e relação entre alunos e professores é discutida dentro do grupo de profissionais.

Todavia, eles precisam estar dispostos e disponíveis para se engajarem nessas práticas. O que parece não acontecer no caso de Flavia que menciona não ter participado de atividades como conselho de classe a feira de ciências devido ter priorizado outras atividades. Desse modo, os instrumentos de caráter didático-escolar na esfera estadual são apropriados de acordo com a dinâmica da professora regente (optar por desenvolver uma interação mais próxima ou distante do professor em formação) e do engajamento das professoras em formação nas práticas escolares (participar ou não de atividades extraclasse).

Já no contexto federal, diferente das demais esferas, os professores em formação têm contato com um maior número de instrumentos de caráter didático-escolar. Samanta apresenta uma interação diferente com a regente acerca do instrumento *planejamento de aula*, comparado às outras professoras em formação de outras esferas (Excerto 32).

Excerto 32

Samanta: No início do semestre, nós sentamos juntas e organizamos todo o semestre, todas as aulas, os tópicos (...)

Samanta menciona que no início do semestre (circunstância de tempo), ela e a professora regente assumiram o papel de Ator ao realizar os processos materiais “sentar” e “organizar” a Meta “todo o semestre, todas as aulas, os tópicos”. O uso da circunstância de modo “juntas” reforça a ideia de parceria entre professora regente e professora em formação.

Embora as professoras em formação da esfera federal tenham mais acesso a instrumentos do âmbito escolar, notamos incongruências em relação aos documentos legais obrigatórios para a realização das práticas, como podemos observar no Excerto 33.

Excerto 33

Luiza: Sempre tinha alguma coisa errada que a coordenação fez no documento do seguro e daí a gente teve que levar e depois trouxe de volta e aí começou as aulas e não tinha.

Samanta: Como todo mundo já sabia que eu ‘tava’ lá, eu não precisei entregar nada [sobre o Estágio IV].

O discurso de Luiza (Excerto 33) aponta para uma negligência por parte da coordenação do curso. Por meio de uma oração existencial, Luiza indica, a partir da circunstância de tempo “sempre”, “alguma coisa errada” como Existente. Na sequência, a participante sugere que “a coordenação” é responsável pelo erro, ao passo que a representa como Ator que “fez”, processo material, no seguro. Luiza ainda se representa como Ator de “levar” e “trouxe” documento. Dessa forma, a participante materializa, a partir da oração material em que as aulas são Ator do processo material “começar”, que as práticas iniciaram, mas o seguro não estava vigorando. Assim, o discurso de Luiza emprega uma oração existencial de polaridade negativa na qual o seguro, elemento implícito na oração, é o Existente do processo existencial “tinha”.

Podemos notar negligência, também, por parte da instituição concedente (Excerto 33) no discurso de Samanta. A partir do emprego do complexo oracional, podemos observar que a escola não cobrou a documentação obrigatória no Estágio IV, tendo em vista que Samanta havia realizado o Estágio III na mesma instituição. Em posição temática, a participante utiliza uma oração mental em que o Experienciador “todo mundo”, associado à circunstância de tempo “já”, juntamente ao processo mental cognitivo “sabia”, a projeção “que eu tava lá”. Assim, a participante procura justificar a não entrega dos documentos, utilizando a polaridade negativa vinculada ao processo material “entregar”. Podemos perceber, portanto, que tanto a instituição concedente quanto a instituição promotora são displicentes quanto ao cumprimento dos trâmites legais do processo de estágio.

Quanto aos instrumentos na esfera federal, podemos concluir que as professoras em formação são expostas a um conjunto mais numeroso de instrumentos de caráter didático-escolar. Ademais, podemos perceber negligências por parte das instituições envolvidas, quanto aos instrumentos de natureza burocrático-institucional, uma vez que Samanta só tem acesso aos instrumentos no estágio III e Luiza inicia a prática sem o documento de seguro em vigor.

4.4.4 Regras: estruturando o estágio supervisionado de docência

Come mencionado anteriormente, além da interação sujeito, objeto e instrumentos, a prática de estágio é organizada por regras. Essas regras podem ser implícitas e explícitas, de caráter burocrático e/ou pedagógico. Vale salientar

que para a realização de uma boa prática, existem as regras pré-estabelecidas institucionalmente, ou seja, regras de boa convivência em ambiente escolar, presentes em todas as instituições. Contudo, para um estudo mais aprofundado sobre como a prática se constitui em cada esfera de ensino, o Quadro 22 apresenta regras específicas de cada instituição, identificadas nos discursos dos participantes.

Quadro 22. Regras para a prática de estágio de docência

| Escola | Regra Explícita | Regra Implícita |
|-----------|---|---|
| Municipal | Seguir a ordem de conteúdos (Julia) | - |
| Estadual | Realizar 20 horas de estágio em sala de aula (Flavia) | Seguir os conteúdos curriculares do livro (Flavia) Participar de conselhos de classe (Julia) |
| Federal | Trabalhar dentro do projeto com atividades de leitura e escrita com textos técnicos (Samanta e Luiza) | Participar do projeto organizado pela professora (Samanta e Luiza) |

Fonte: elaborado pela autora.

No discurso de Julia, quando realizou o Estágio IV em uma escola municipal, não identificamos regras implícitas. A regra explícita que Julia apresenta em seu discurso é *seguir a ordem dos conteúdos* (Excerto 34). Contudo, Julia menciona que não foi estipulada nenhuma regra por parte da professora regente ou da escola (Excerto 34).

Excerto 34

Julia: [a regra] É simplesmente seguir o conteúdo do currículo deles (...) mas só, não tive nenhuma regra.

Julia aponta como uma regra explícita a oração relacional identificativa em que a regra é o Identificado, tendo como Identificador a oração encaixada “simplesmente seguir o conteúdo do currículo deles”. O uso do elemento restritivo da metafunção interpessoal “simplesmente”, no Identificado, sugere que a participante não identifica nenhuma outra regra explícita estipulada pela professora regente. A participante ainda reforça a regra explícita acima como a única

identificada para sua prática por meio dos elementos interpessoais “mas só”, seguido da oração relacional possessiva de polaridade negativa com marcador de polaridade “não”. Dessa forma, o processo relacional possessivo “tive” apresenta a desinência verbal em primeira pessoa que indica o Possuidor “eu”, associado ao possuído “nenhuma regra”. Desse modo, podemos notar que, embora Julia seja exposta a regra de seguir o conteúdo proposto pela professora, ela não reconhece esse acordo como uma regra, nem identifica outras regras estabelecidas pela regente (Excerto 34). Assim, a partir do discurso de Julia, foi possível identificarmos apenas uma regra de caráter didático, não tendo sido observada nenhuma regra implícita em seu discurso.

Na esfera estadual, no discurso de Flavia, observamos a regra explícita “*realizar 20 horas de estágio*”, como podemos observar no Excerto 35.

Excerto 35

Flavia: A professora chegou colocando essas 20 horas, porque ela disse que houve uma exigência dos professores da escola.

Flavia explica que até o semestre anterior os estagiários precisavam realizar no mínimo 12 horas de prática na escola. Contudo, no segundo semestre de 2017, antes de iniciar o Estágio IV, a escola estadual na qual Flavia desenvolvia sua prática estipulou a regra de que os estagiários deveriam realizar no mínimo 20 horas de estágio no semestre, sob justificativa de que os estagiários estivessem mais tempo na escola. A professora orientadora foi contatada e aceitou a proposta da escola. Assim, Flavia, no Excerto 35, indica a professora como Ator que desenvolve o processo material “chegou colocando”, processo que pode ser entendido como “estipular” a Meta “essas 20 horas”. Na oração seguinte, a participante utiliza uma oração verbal na qual a professora é Dizente que “disse” (processo material) o relato “*que houve uma exigência dos professores da escola*”. O relato então sugere que a regra foi formulada pela escola.

A partir do discurso de Flavia, podemos notar a regra implícita “*seguir os conteúdos do livro*” (Excerto 36), uma vez que Flavia menciona, durante a entrevista, que a professora utiliza o livro didático em todas as aulas.

Excerto 36

Flavia: Eu pensei “ah ela quer que corresponda o que eu to dando com o que ela dá”. Aí eu já fui pro livro.

A regra implícita se constitui a partir da oração mental – cognitiva “*eu pensei...*”. O processo mental – cognitivo “pensar” sugere que a regra não foi abertamente estipulada pela professora regente. Assim, Flavia apresenta, na projeção indicada no Excerto 36, o que foi anteposto pela relação de poder entre professora regente e professora estagiária. O argumento de que a professora regente iria querer que ela trabalhasse a ordem dos conteúdos pode sugerir uma regra implícita estabelecida na interação regente-estagiário (Excerto 36). Essa regra implícita direciona a professora em formação a buscar no livro didático a ordem dos conteúdos, a fim de desenvolver um paralelo com o que é abordado pela regente em sala de aula.

Observamos outra regra implícita no contexto da escola estadual, no discurso de Julia, durante o Estágio III: *participar do conselho de classe* (Excerto 37).

Excerto 37

Julia: (...) as notas deles eram tudo comigo, então eu tive que participar [do conselho].

Julia menciona, no Excerto 37, a partir da oração relacional atributiva, que o Portador “*as notas deles*” eram sua responsabilidade, ou seja, o Atributo responsabilidade é representado a partir da expressão “*tudo comigo*”. Como consequência de ser responsável pelas notas, ela se representa como Ator que realizou a ação “participar” da Meta “conselho de classe”. Podemos notar o uso do elemento interpessoal “tive”, o qual indica alto grau de obrigação. Assim, a professora em formação é submetida a um alto grau de obrigação ao desenvolver o papel de Ator, participando da atividade proposta, visto que sua ausência prejudicaria diretamente os estudantes.

Desse modo, podemos observar que na esfera estadual as regras explícitas e implícitas estão presentes no discurso das professoras, ao passo que a não realização de tais regras resultaria na impossibilidade de realizar o estágio em tal contexto (regra explícita), ou ainda prejudicaria o andamento da aula ou, mais diretamente, os alunos (regra implícita).

Em relação à esfera federal, as regras estipuladas são similares às identificadas na prática das professoras em formação dos Estágios III e IV. Assim como Kátia e Érika, Samanta e Luiza têm como regra implícita participar do projeto organizado pela professora regente da escola. Caso as professoras em formação se neguem a participar de tal dinâmica, estão sujeitas a não realizarem a prática naquela instituição escolar. Assim, podemos observar ambas as regras no Excerto 38.

Excerto 38

Samanta: Ela ficava com essa parte da fala e escuta e eu com a parte de leitura e escrita. Tentar trabalhar textos técnicos, isso foi uma coisa que ela nos pediu.

Luiza: Eu vi bastante gente botando que gosta de literatura. Aí eu fiquei “bah”, vou botar uns contos, umas coisas assim mais contemporâneas, mas não dá.

No discurso de Samanta podemos observar, na primeira oração, que a professora regente é Ator que trabalha com a Meta “essa parte da fala e escuta”, enquanto Samanta é Ator que realiza a ação de trabalhar com a Meta “parte de leitura e escrita”. Essas duas orações expõem a regra implícita sobre a participação no projeto da professora, ou seja, como ele está organizado. Na sequência, Samanta aponta para a forma como são instruídas a trabalhar. Dessa forma, a partir de uma oração material na qual o Ator está implícito, as professoras em formação têm como regra “*tentar trabalhar*” (processo material) com “*textos técnicos*” (Meta). Podemos observar essa oração como uma regra explícita, ao passo que, no seguimento, Samanta apresenta como sendo algo solicitado pela professora regente.

No discurso de Luiza (Excerto 38), a participante realiza o papel de Experienciador ao perceber, por meio do processo mental – perceptivo “vi”, o Macrofenômeno “bastante gente botando que gosta de literatura”. Luiza ainda comenta que embora tivesse pensado em adicionar às suas aulas gêneros literários, como “contos” e outros textos mais contemporâneos, não é possível devido às regras do projeto. Essa impossibilidade é representada por meio do elemento interpessoal “mas” e a oração declarativa com polaridade negativa marcada pelo “não”, juntamente como o processo mental “dá”, no sentido de “permissão”. Assim, a professora em formação não pode trabalhar com temas que acredita se adequarem ao contexto da sala de aula, uma vez que há uma regra

explícita, definida pela professora regente, que restringe os assuntos a serem trabalhados em sala de aula.

Cabe salientar que todas as regras, sendo elas explícitas ou implícitas, são alicerçadas nas relações de poder de posição hierárquica (FAIRCLOUGH, 2003). Em outras palavras, a relação vertical entre professor regente e professor estagiário influencia diretamente a atividade docente do professor em formação em sala de aula, uma vez que as normas que regulam a sala de aula são estipuladas pelos professores regentes responsáveis legalmente pela turma. Embora hierárquica, acreditamos que a relação entre regente e estagiário poderia ser constituída de forma mais dialógica, visto que o estágio supervisionado representa o espaço em que significados são negociados por meio da construção, reflexão e solidificação de conhecimentos trabalhados nas comunidades universitária e escolar (WIELEWICKI, 2010).

4.4.5 Divisão de trabalho: múltiplas atribuições restritas à sala de aula

Como já discutido, as relações de poder entre os atores sociais envolvidos na prática de estágio implicam nas diferentes atribuições referentes a cada um dos envolvidos na atividade, fenômeno denominado por Engeström (2001) como divisão de trabalho. Os atores envolvidos nessa divisão são os professores em formação, a professora orientadora de estágio e a professora regente da escola. O Quadro 23 explicita as diferentes atribuições do professor em formação em cada uma das esferas de atuação.

Quadro 23. Atribuições dos professores em formação docência

(continua)

| Professores em formação | | | |
|--------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Escola Municipal (Julia) | Escola Estadual (Julia e Flavia) | Escola Federal (Samanta e Luiza) |
| Disciplina de Estágio | 1. Escreve diários reflexivos sobre as aulas 2. Escreve relatório 3. Lê e discute textos, artigos e livros 4. Produz artigo, resumo e pôster para evento 5. Participa de encontros em grupo e orientações individuais | | |

| | | | |
|--------------------------|--|--|--|
| Prática na escola | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Planeja as aulas com base no que foi conversado com a regente e desenvolve a aula</u> 2. <u>Avalia os alunos</u> 3. Participa de conselhos de classe e outras atividades | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Planeja as aulas sozinha e desenvolve a aula</u> 2. <u>Avalia os alunos</u> | <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Planeja as aulas juntamente com a regente e desenvolve a aula voltadas ao projeto da regente</u> 2. <u>Avalia os alunos</u> 3. Trabalha com metade da turma atividade de leitura e escrita de textos técnicos 4. Desenvolve atividades planejadas pela professora regente |
|--------------------------|--|--|--|

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 23 apresenta as atribuições dos professores em formação na disciplina de estágio na universidade e na prática realizada na instituição concedente de estágio. As atribuições da disciplina de estágio são as mesmas para todos os professores em formação, já tendo sido apresentadas quando discutimos os instrumentos a elas relacionados (Quadro 20). Podemos observar essas atribuições como atividades de caráter teórico-reflexivo, que visam preparar os professores em formação para o momento de ingresso na escola. É possível notar a natureza material (entregava o plano de aula, aplicava a aula) e mental (*feedback*, entregava corrigido com sugestões, leituras) que subjaz a essas atividades, uma vez que demandam dos estagiários atividades de leitura, discussão teórica, escrita e participação em atividades extraclases (Excerto 39).

Excerto 39

Luiza: A gente entregava o plano de aula que era baseado em todas as identificações da turma, e data, e o objeto da aula, os passos e tempo. Ai ela dava o *feedback*. A gente tinha que ver se podia aplicar aquela aula ou não, ai aplicava a aula. Depois entregava o diário pra ela, que ela entregava de volta corrigido com sugestões(...) Nas aulas, a gente teve leituras, atividades.

Dessa forma, a sala de aula da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa alinha-se à perspectiva de Barbosa (2011), que define a sala de aula dos cursos de licenciatura como

o espaço de reflexão que permite aos licenciandos aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando e relendo os fundamentos teóricos.

Aprendem também a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a e sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo reelaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor. (BARBOSA, 2011).

Já as atribuições na escola variam conforme a esfera em que as professoras em formação desenvolvem suas práticas. O que nos chama a atenção nesta pesquisa é que embora algumas atribuições sejam basicamente as mesmas para todas as participantes, existem distinções em termos de como tal atividade é realizada, como, por exemplo, com a ajuda da professora regente ou individualmente. Ademais, apontamos atribuições próprias de cada esfera e suas especificidades, tais como: participação em projetos e em atividades extras.

Acerca das atribuições de Julia na rede municipal de ensino, identificamos que o planejamento realizado pela estagiária foi baseado em uma conversa no início do semestre, embora a professora regente não tenha contribuído muito no planejamento das aulas da professora em formação (Excerto 29). Julia avalia o desenvolvimento de suas aulas como positivo, devido às atividades e interações dos alunos (Excerto 40).

Excerto 40

Julia: Eu avalio [minha prática] positivamente (...) Como realmente parte de produção oral não existia, compreensão oral não existia, eu 'tava' trabalhando mais isso com eles por saber que eles não 'tavam' realmente tendo essas atividades.

Julia, como Experienciador, no Excerto 40, desenvolve o processo mental – cognitivo “avaliar” o Fenômeno implícito “minha prática”, a partir da circunstância de modo “positivamente”. Na sequência, ela comenta que anteriormente à sua prática em sala de aula, a partir do processo existencial “existia”, ela pontua em polaridade negativa com marcador não, os Existentes “parte de produção oral” e “compreensão oral”. Desse modo, o discurso de Julia direciona para uma prática da professora regente voltada a atividades de escrita e leitura, sem ênfase na parte oral e auditiva. Como reflexo dessa não existência, Julia se representa como Ator da ação “tava trabalhando” a Meta “isso”. A Meta, então, refere-se a atividades de caráter oral-auditivo. A participante emprega a circunstância de modo – grau “mais”, sugerindo que desenvolve atividades dessas habilidades, articulando as quatro habilidades. Os alunos, portanto, são representados por meio da

circunstância de acompanhamento com eles”, já que atividades dessa natureza não estavam sendo desenvolvidas em sala de aula.

Outra atribuição que Julia tem durante sua prática é participar de conselhos de classe, como mostra o Excerto 41.

Excerto 41

Julia: Eu vou participar [do conselho] daqui a duas semanas.

A participante se representa como Ator do processo material “participar” da Meta implícita *conselho de classe*. A ação de participar está associada à circunstância de tempo “daqui a duas semanas”. A participação do conselho de classe implica o compartilhamento das avaliações realizadas pela professora em formação. Vale destacar que Julia realizou apenas o Estágio IV na escola municipal, visto que ela trocou de escola ao iniciar o segundo semestre de práticas.

Na esfera estadual, Flavia afirma que seu planejamento e desenvolvimento de aulas é realizado por ela individualmente, não tendo auxílio, sugestões ou orientações da professora regente.

Excerto 42

Flavia: Lá na escola, ela deixa livre(...) A professora não compartilha da questão do planejamento de aula e essas coisas.

Flavia emprega a circunstância de lugar “lá na escola” para indicar, por meio de uma oração relacional atributiva, que a estagiária é Portador do Atributo “livre”. O discurso da participante coloca a professora regente como Experienciador que não experiencia o processo “compartilha” o Fenômeno “da questão do planejamento de aula e essas coisas”. Essa não experiência está representada por meio da polaridade negativa, indicando que não há um envolvimento entre a professora regente na aula desenvolvida por Flavia.

Acerca das atividades atribuídas às professoras em formação na esfera federal, podemos observar atribuições mais específicas e pré-determinadas pela professora responsável. Tanto Samanta quanto Luiza, no início do semestre, discutiram com a professora regente o planejamento das aulas a serem desenvolvidas ao longo do semestre (Excerto 32). Como já mencionado como regra explícita, as professoras em formação foram instruídas acerca de quais

textos deveriam trabalhar em sala de aula (Excerto 38). Dessa forma, tanto Luiza quanto Samanta aderiram ao projeto proposto pela professora regente. Contudo, podemos observar algumas distinções na prática das duas professoras em formação.

Embora tenha havido interação entre professora regente e professora estagiária na elaboração do planejamento, o discurso de Samanta indica que a participante está inserida em uma dinâmica específica no contexto escolar. Por estarem participando do projeto da professora regente, as professoras em formação trabalham com a primeira metade da turma em uma semana e, na seguinte, desenvolvem a mesma aula com a outra metade da turma. Desse modo, a professora em formação realiza menos planejamentos de aulas que as estagiárias de outros contextos, uma vez que utiliza, via de regra, o mesmo planejamento com dois grupos em duas semanas seguidas (Excerto 43).

Excerto 43

Samanta: A professora regente fez um projeto de dividir a turma. Eu dou aula na quarta-feira. Em cada quarta-feira, ela fica com uma parte da turma e eu com outra. Então, um plano de aula, eu aplicava em duas quartas-feiras, para um grupo e na outra semana para outro grupo. Então, assim, eu só fiz três planos de aula (...) E aí, eu não consegui trabalhar tudo que eu queria.

No Excerto 43, o discurso de Samanta demonstra como o projeto da professora regente é organizado. A professora regente é o Ator do processo material “fez” a Meta “um projeto de dividir a turma”. Samanta se representa como Ator que faz a ação “dou” a Meta “aula” em uma circunstância de tempo específica “na quarta-feira”. A fim de explicar como as aulas são divididas, a participante introduz, por meio da circunstância de tempo “em cada quarta-feira”, uma oração material, na qual a professora regente é representada como Ator do processo material “fica” “com a metade da turma” (circunstância de acompanhamento). Samanta também é representada como Ator do processo “ficar”, uma vez que ela trabalha com os demais alunos. Após explicar como o projeto funciona, Samanta indica que realizava o papel de Ator ao desenvolver a ação material “aplicar” a Meta “um plano de aula” na circunstância de tempo “em duas quartas-feiras”. Dessa forma, Samanta desenvolvia o mesmo plano de aula durante duas semanas, em uma delas com um grupo limitado de alunos e, na semana posterior, com os demais alunos. Devido a essa estruturação, a participante afirma que durante o

Estágio III foi Ator na criação de apenas três planos de aulas. Dessa forma, Samanta comenta, por meio de uma oração de polaridade negativa, que não teve oportunidade de trabalhar tudo que desejava. Samanta engajou-se da mesma forma no projeto da professora nos dois estágios de regência. Em relação ao processo de avaliação, Samanta esclarece que teve autonomia para avaliar (Excerto 44).

Excerto 44

Samanta: Ela pediu pra eu ficar com cinco pontos e ia ser como eu quisesse (...) E aí, eu passei as notas pra ela. 1 ponto eu valorizei a participação em aula e as presenças (...) e mais 4 pontos foi uma avaliação de leitura que eu fiz com eles.

Samanta introduz sua explicação por meio de uma oração verbal, na qual a professora regente é Dizente que realiza o processo verbal “pediu” acerca do relato “pra eu ficar com cinco pontos e ia ser como eu quisesse”. O relato em questão indica a divisão de pontos que ficariam a cargo da professora em formação no processo avaliativo dos alunos. Após a avaliação, Samanta desenvolve o papel de Ator ao realizar o processo material “passar” a Meta “as notas” para o Beneficiário professora regente “para ela”. A ação de passar as notas à professora sugere a não obrigatoriedade da sua presença em atividades como conselhos de classe. Em outras palavras, as atribuições relativas ao papel de professora estão vinculadas às práticas de sala de aula, demandadas pela professora regente. Fora desse espaço escolar, no conselho de classe, por exemplo, não há obrigatoriedade de participação do estagiário. A não obrigatoriedade da participação nas atividades extraclasse (Conselho de classe, reuniões pedagógicas, feiras de ciências, por exemplo), pode sugerir dois pontos a serem problematizados: 1) A falta de (ou o pouco) interesse da escola na presença do estagiário nessas atividades; e 2) o não engajamento e a falta de voz desses estagiários no espaço escolar.

Em vista disso, a falta de interesse e engajamento na participação do professor em formação no contexto escolar pode reforçar a desvalorização do profissional nesse espaço. Essa desvalorização pode ocorrer por meio das relações de poder pouco dialógicas estabelecidas entre os integrantes desse espaço, no qual algumas vezes o estagiário é subestimado por estar em processo de formação e por atuar dentro de um tempo limitado na instituição em que está estagiando (GUERRA; SILVA, 2011).

De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p.9), o estagiário, muitas vezes, é empregado como “mão-de-obra gratuita”, que tem como função substituir o professor regente em sala de aula. Ao assumir esse papel, o professor em formação torna-se um aplicador de técnicas, podendo não compreender o processo de ensino e seu papel crítico em sala de aula (PIMENTA, LIMA, 2005/2006). Em contrapartida, Izadinia (2016) afirma que ao estabelecer uma interação positiva em que haja diálogo e *feedback* por parte dos professores mentores, o professor em formação adquire mais confiança e voz no contexto em que está inserido (IZADINIA, 2016).

O processo de inserção do professor em formação no contexto escolar deve ser orientado e estimulado pelos professores regente e orientador, a fim de evitar que a prática seja vivenciada de forma superficial (BRITO, 2014). Para que a prática de estágio seja vivenciado de forma concreta e integral é necessário que os professores em formação sintam-se seguros. Conforme Brito (2014), sentindo - se seguros e acompanhados, os estagiários tendem a engajar-se mais ativamente na prática docente como um todo, ultrapassando os limites da sala de aula, e assim, participando de diferentes festividades promovidas pela escola e participando de projetos e atividades escolares. O autor ainda defende que apenas ao vivenciar a prática de estágio da forma mais concreta é possível que o estagiário supere a superficialidade de situações típicas do período de estágio. Vale salientar, que para Brito, a superação da superficialidade articula o desenvolvimento de ações concretas no espaço escolar à reflexão sobre como a prática docente é constituída a partir das diferentes práticas que constituem a profissão docente. Além da participação em diferentes espaços escolares, outra atividade central na qual o professor estagiário deveria se envolver durante seu período de prática é a prática avaliativa. Segundo Costa e Ferreira (2015),

a avaliação é parte integrante e essencial do processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o ensino, avaliando não só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas (COSTA; FERREIRA, 2015, p. 54)

Podemos perceber, no discurso de Samanta (Excerto 44), que embora ela tente realizar uma avaliação mais flexível, na qual a participação em aula dos

estudantes seja valorizada, a avaliação se constitui predominantemente por meio de uma avaliação de leitura que corresponde a cerca de 90% da nota. A forma de avaliação adotada pela professora em formação pode sugerir que não houve o desprendimento do processo formativo formal baseado em instrumentos avaliativos objetivos e mensuráveis. Ademais, a escolha do professor em formação sobre como avaliar está intrinsecamente vinculada aos valores, sentimentos e experiências que constituem sua identidade profissional (HOFFMANN, 2005). Para que os valores pessoais sejam transformados em critérios efetivos de avaliação, Hoffmann (2005) defende a necessidade de colocar a avaliação como pauta de discussão entre as comunidades escolar e acadêmica para que a partir do conflito de concepções, posturas e influências surjam movimentos de transformação sobre os significados da prática avaliativa. Essa discussão se faz central no processo de formação inicial de professores, uma vez que ao problematizar e desconstruir noções pré-estabelecidas a partir de juízos de valor, o estagiário tem a possibilidade de refletir sobre os desafios do processo avaliativo, “construindo novos significados e uma atitude investigação sobre a ação” (HOFFMANN, 2005, p.131). A partir de práticas de engajamento em atividades extracurriculares e docentes das mais variadas ordens, os professores em formação podem entender de forma mais concreta e consciente seus papéis de “agentes críticos de mudança na escola e na comunidade escolar” (BARROS, 2011, p. 244).

A fim de desenvolver agentes mais críticos, defendemos aqui que a interação estagiário - escola deveria ser bilateral e dialógica. Nesse sentido, a escola deve contribuir, fornecendo subsídios necessários para a formação docente dos professores em estágio que nela atuam. Ademais, deve demonstrar a necessidade e interesse em relação ao engajamento, a participação e a vivência dos estagiários nas diversas atividades que envolvem a prática de docência no contexto escolar. Como podemos observar em nossa pesquisa, enquanto algumas instituições concedentes apresentam restrições quanto à participação dos estagiários em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e outras atividades extracurriculares (Excerto 7), outras instituições promovem a possibilidade de o estagiário participar de outras práticas docentes, tais como, conselhos de classe, feiras de ciências, etc. (Excerto 31).

Por outro lado, os discursos dos professores em formação também revelam que muitos dos estagiários não participam ativamente de atividades propostas,

mesmo quando convidados pela instituição, por falta de tempo ou prioridade (Excerto 31). Assim, esses professores em formação, também, precisam se posicionar como agentes de sua prática de estágio, se comprometendo com outras atividades, que não aquelas restritas à atividade de sala de aula. Visando discutir a necessidade da participação do estagiário em práticas diversas no contexto escolar, Milanesi (2012) afirma que ao incentivar o estagiário a vivenciar o espaço escolar em que está inserido, buscando desenvolver conexões entre escola e universidade, todos os envolvidos nesse intercâmbio são beneficiados. Contudo, para esse intercâmbio existir é necessário estimular o estagiário a desenvolver uma “atitude de participação e de interação efetiva” (MILANESI, 2012, p.215).

De acordo com o discurso de Luiza, podemos identificar que a prática desenvolvida pela professora em formação durante o Estágio IV é dividida em dois momentos. Em um primeiro momento, Luiza planeja e desenvolve suas próprias aulas, e, na sequência, desloca-se do papel de professora responsável pela aula para o papel de monitora que aplica as aulas da regente. (Excerto 45).

Excerto 45

Luiza: Eu tive dois momentos (...) Quando fechou as minhas horas, eu expus pra professora da cadeira, que tava muita demanda pra eu lidar com as coisas do semestre, mas ao mesmo tempo eu não queria interromper o projeto da professora da escola. Então eu tive um momento que eu tava levando as minhas aulas e agora eu to num momento que eu to levando o planejamento dela. Então, eu ‘tô’ atuando mais como uma monitora, porque eu aplico o que ela planeja.

Luiza se constitui, em seu discurso, como Possuidora (“eu”), na oração relacional possessiva (tive), de “dois momentos”. A professora em formação explica que esses dois momentos se constituíram devido à grande demanda do semestre. Dessa forma, Luiza expõe que em um primeiro momento ela ocupa o papel de Ator do processo material “tava levando” a Meta “as minhas aulas”. A Meta “as minhas aulas” referem-se às aulas planejadas e desenvolvidas pela própria professora em formação. Na sequência, ao representar o segundo momento de atuação, Luiza emprega a circunstância de tempo “agora”, associando ao segundo momento em que ela continua sendo Ator do processo material “levando”. Contudo, a Meta “o planejamento dela” aponta para a produção da professora regente. Luiza representa seu papel a partir da oração material na qual ela é Ator que desenvolve a circunstância de papel “como uma monitora”. Desse modo, podemos identificar a

professora regente como o Ator que desenvolve pedagogicamente a aula, enquanto Luiza realiza o papel de aplicadora de aulas prontas.

Tanto Samanta quanto Luiza desenvolvem as atribuições *avaliar a turma* da mesma forma, visto que o projeto desenvolvido pela professora segue a mesma configuração em ambas as turmas. Nenhuma das professoras em formação, como já mencionado anteriormente, engajaram-se em atividades extracurriculares ou pedagógicas, tais como conselhos de classe, reuniões pedagógicas ou formativas.

Em relação às atribuições referentes ao professor orientador de estágio, podemos observar como estão constituídas discursivamente na perspectiva dos professores em formação, por meio das atividades que os regentes desenvolvem ao mesmo tempo em que os estagiários realizam suas práticas (Excerto 46).

Excerto 46

Luiza: A gente tem que entregar várias coisas tipo autobiografia, plano [à ela] (...) [ela] sugere leituras e foi observar todas as pessoas e deu *feedback*.

Samanta: Ela discute com a gente textos teóricos sobre a nossa prática em sala de aula, nos orienta para os planos de aula. Ai tem as orientações individuais sobre cada plano, tem o projeto que ela nos orientou também.

O Excerto 46 apresenta atividades realizadas pela professora orientadora em prol da formação dos estagiários. Desse modo, Luiza destaca a professora orientadora como Beneficiário que recebe do Ator “a gente” (professores em formação) Metas “coisas tipo autobiografia, plano”. Essas Metas são avaliadas pela professora regente da mesma forma que ela realiza o papel de Experienciador dos processos mentais – cognitivos “sugere”, “foi observar” e “deu”. Assim, os Fenômenos, associados a esses processos, são “leituras”, “todas as pessoas” e “o *feedback*”. Todos esses Fenômenos estão associados à atuação do professor em formação, visto que a professora orientadora sugere subsídios teórico-metodológicos anteriores ao desenvolvimento da aula (leituras), observa o processo de atuação em sala de aula e avalia comentando o que foi observado após a ação de observação.

O discurso de Samanta articula-se ao de Luiza, uma vez que ela apresenta a professora orientadora como Experienciador que realiza os processos mentais – cognitivos “discute” e “orienta”. Esses processos estão associados aos fenômenos “textos teóricos” e “para os planos de aula”. Essas ações e fenômenos são

direcionados ao período anterior à prática. Assim, a professora orientadora e os professores em formação compartilham conhecimentos que podem auxiliá-los no desenvolvimento de suas aulas. Ademais, a partir de uma oração existencial, Samanta utiliza os Existentes “orientações individuais sobre cada plano” e “projeto”, que apontam para uma formação teórico-reflexiva e para o planejamento de aulas e projetos. De acordo com Feldkercher (2016), o orientador de estágio tem como papel acompanhar e avaliar o processo formativo dos professores em formação. Esse processo de orientação e supervisão pode promover o aperfeiçoamento da prática dos acadêmicos, podendo “colaborar significativamente para que o aluno pense, estude, reflita e tenha condições de aprimorar-se como professor” (FELDKERCHER, 2016, p.1808).

Os professores regentes são representados linguisticamente, no discurso dos professores em formação, por processos que destacam as atribuições desses profissionais (Quadro 24).

Quadro 24. Atribuições do professor regente em cada esfera

| Professor Regente | | |
|--|--|--|
| Escola Municipal | Escola Estadual | Escola Federal |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conversa no início do semestre sobre as aulas • Participa das aulas • Intervém na aula quando há muita bagunça | <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda a estagiária em relação a questões de comportamento dos alunos quando solicitada | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza um planejamento inicial junto à estagiária • Fica com metade da turma trabalhando atividades oral e auditiva • Planeja aulas para a estagiária aplicar |

Fonte: elaborada pela autora.

Na escola municipal, notamos como atribuições da professora regente atividades como conversa com o estagiário no início do semestre, participação em aulas ministradas pelo estagiário e intercessão em aula em casos de indisciplina. O Excerto 47 apresenta essas atividades no discurso de Julia.

Excerto 47

Julia: Ela ‘tava’ comigo nas aulas, em todas as aulas. (...) Ela tenta controlar a turma quando ela vê conversa demais.

O Excerto 47 indica que a professora regente é representada inicialmente por meio de uma oração relacional atributiva, na qual ela é o Portador do Atributo implícito *presente*. A fim de identificar com quem e quando, Julia emprega a circunstância de acompanhamento “comigo” e a circunstância de tempo “em todas as aulas”. Assim, notamos que a professora regente acompanhava as aulas da professora em formação, estando presente em sala de aula. No complexo oracional seguinte, Julia explica como a professora regente participa das aulas. Dessa forma, a participante utiliza o processo material “tenta controlar” no qual a professora regente “ela” é Ator da Meta “a turma”. A ação de *tentar controlar a turma* ocorre por razão de a professora ser representada como Experienciador do processo mental-perceptivo “vê” o Fenômeno “conversa demais”. Sendo assim, o Fenômeno está focado no comportamento disciplinar dos alunos e não na atuação da professora ou conteúdo trabalhado.

Em relação à professora regente da escola estadual, o discurso de Flavia aponta para a pouca participação da regente em sala de aula, como podemos observar no Excerto 48.

Excerto 48

Flavia: Ela interveio em algumas aulas. Eu tive que chamar ela por causa que eu não conseguia continuar a aula. E pra fazer bilhete amarelo, pra eles levarem pra casa.

Flavia representa a professora regente como Ator do processo material “interveio” na circunstância de tempo “em algumas aulas”. Flavia ainda complementa que realizou o papel de Dizente ao chamar (processo verbal) a professora regente (“ela”, Receptor) devido à impossibilidade de prosseguir a aula por conta da agitação. Podemos observar que a professora em formação teve problemas disciplinares, que resultaram na ação na qual a professora regente é Ator que “faz” (processo material) a Meta “bilhete amarelo”. Subentende-se que o bilhete amarelo é uma forma de advertência acerca de comportamento inadequado por parte do estudante em sala de aula. Sendo assim, a professora regente da escola estadual somente participa da aula de Flavia para tratar de problemas disciplinares, não havendo uma prática de acompanhamento em outros aspectos, como os pedagógicos, por exemplo.

Já a professora regente da escola federal apresenta atribuições distintas das professoras regentes das escolas municipal e estadual, tais como: realiza um planejamento inicial junto às estagiárias, ministra aulas com metade dos alunos da turma e, em casos específicos como no estágio de Luíza, planeja aula para a professora em formação aplicar. O Excerto 49 revela a atribuição que indica a atividade na qual a regente da esfera federal trabalha com metade da turma em que Samanta desenvolve o estágio.

Excerto 49

Samanta: Ela ficava com essa parte de fala e escuta.

No Excerto 49, Samanta representa a regente como Ator do processo “ficava”. Classificamos o processo “ficava” como material, pois de acordo com o sentido do processo empregado na oração, podemos entendê-lo como “trabalhava”. O foco do trabalho, então, é materializado na Meta “com essa parte de fala e escuta”. O discurso de Samanta delimita que a professora regente ficava responsável pelas habilidades oral e auditiva. Já o discurso de Luiza (Excerto 50) apresenta a regente como responsável total pelo planejamento da aula, que era aplicada por Luiza. Essa situação ocorre, uma vez que Luiza solicitou não realizar os planejamentos, após finalizar as horas obrigatórias do estágio, como já foi discutido anteriormente no Excerto 45.

Excerto 50

Luiza: Ela planeja a aula, me diz o que fazer, né. Promove algumas discussões.

Luiza representa a regente como Ator que realiza a ação de planejar Meta “a aula”. Da mesma forma, a regente é Dizente ao dizer para Luiza, a Receptora, a Verbiagem “o que fazer”. Ademais, a regente novamente é representada como Ator ao promover a Meta “algumas discussões”. Concluímos, então, que a professora regente desempenha ações do sujeito encarregado pelo planejamento e desenvolvimento da aula, tendo Luiza como a monitora que realiza a ação de aplicar o que já foi discutido e planejado.

Devido à organização da prática de estágio na escola federal, em que a turma é dividida em dois grupos e a professora regente e a professora estagiária

trabalham em um mesmo período com habilidades diferentes, as professoras em formação não são acompanhadas em sala de aula pela professora regente, como indica o Excerto 51.

Excerto 51

Samanta: No meu caso, ela não observava por causa dessa questão que ela ficava com a outra metade da turma, dando aula.

Samanta apresenta uma circunstância de ângulo “no meu caso” para demonstrar que a professora regente é Experienciador do processo mental – cognitivo “observava” o Fenômeno implícito “minha aula”. Contudo, a polaridade negativa da oração com marcador “não” indica que a professora regente não realiza a experiência de observar a aula. Isso ocorre em relação à organização do projeto, no qual ficam estabelecidas as atribuições das habilidades de *reading* e *writing para a professora em formação* e *listening e speaking para a professora regente*.

Notamos que as professoras do âmbito municipal e estadual acompanham as professoras em formação, auxiliando-as em relação ao comportamento disciplinar dos alunos em sala de aula. Diferentemente da professora do âmbito federal, que não acompanha as aulas e não está disponível durante as aulas das estagiárias, visto que trabalha simultaneamente com parte do grupo. A partir das atribuições dos professores regentes e suas ações junto à prática de estágio, podemos perceber que muitos desses profissionais não entendem seu papel no processo formativo de estágio, uma vez que não colaboram pedagogicamente com o professor em formação.

De acordo com Albuquerque (2007), o professor regente deveria desenvolver o papel de “elo”, promovendo a integração entre como o que é aprendido na universidade pode ser aplicado na sala de aula. Contudo, devido à falta de diálogo entre ambas as instituições e o pouco tempo de práticas em sala de aula que o estágio demanda, muitas vezes não há a discussão sobre a importância do papel desse profissional na formação inicial do professor. Essa falta de diálogo pode causar insegurança no professor em formação, que não reconhece/identifica suas funções em sala de aula, muitas vezes desempoderado

pelo próprio professor regente, que utiliza a atividade de estágio para se “liberar” de algumas atribuições (PIMENTA, LIMA, 2005/2006), podendo descansar e/ou realizar outras atividades também demandadas por uma rotina de trabalho estressante e atribulada (ALVES, 2012). O reconhecimento da importância de diálogo entre essas duas instituições pode contribuir para uma formação mais crítica, autônoma e integral do professor em formação. A partir da construção de um papel mais significativo, o professor em formação pode compreender o seu papel não apenas a partir da perspectiva da sala de aula, mas também a partir da participação ativa em outros espaços e práticas escolares, como por exemplo, no conselho de classe. Esse engajamento mais amplo pode possibilitar maior interação e negociação entre professor em formação e demais profissionais do contexto escolar, promovendo, assim, relações mais dialógicas entre esses profissionais.

A análise dos resultados mostrou que cada esfera apresenta características particulares sobre a prática de estágio. Embora essa atividade no contexto municipal apresente um número menor de *instrumentos* e *regras*, as atribuições do professor parecem mais afinadas à proposta de Estágio III e IV pretendidas pela universidade (UFSM, 2011). A regra explícita de caráter organizacional (seguir a ordem dos conteúdos) se faz necessária devido à sequência de conteúdos estipulados pela professora para uma melhor sistematização da aprendizagem dos estudantes. Embora não haja um acompanhamento em relação aos planejamentos a serem desenvolvidos, a professora regente está ciente do que será trabalhado ao ver o plano de aula e posteriormente ao participar de todas as aulas, juntamente com a professora em formação.

Acerca da prática na escola da rede estadual, podemos observar um número de instrumentos mais restritos em comparação com a esfera municipal. A regra explícita (realizar 20 horas de estágio em sala de aula) indica um descontentamento por parte da escola em relação à breve participação dos estagiários em sala de aula. Embora os estagiários estejam legalmente amparados pelos documentos e pela professora orientadora, que estabelece um mínimo de horas, a relação hierárquica entre professores regentes e estagiários é bem acentuada, uma vez que a não aceitação da regra estabelecida pela regente por

parte dos estagiários pode resultar na não realização do estágio na escola. Por outro lado, a regra implícita (seguir os conteúdos curriculares do livro didático) mencionada por Flavia apresenta o entendimento da professora em formação sobre a necessidade de manter a coerência entre a forma que ambas as profissionais trabalham. Essa coerência pode estabelecer uma sintonia acerca do que está sendo abordado em aula. O discurso de Flavia sugere também pouca interação entre a professora regente e a prática desenvolvida pela estagiária, visto que a regente não acompanha os planejamentos e as aulas. A participação da regente, portanto, é restrita às ações disciplinares, quando solicitada.

A prática de estágio na esfera federal, embora pareça ser a mais ampla devido ao projeto de docência compartilhada proposto pela regente, ao maior número de instrumentos e ao acompanhamento em relação ao planejamento desenvolvido pelas estagiárias, apresenta algumas incongruências. Notamos que a prática desenvolvida neste espaço está enraizada em uma regra implícita que não permite ao estagiário negar-se a participar. Todo professor em formação que deseja realizar a prática na escola deve integrar-se ao projeto. Uma vez inserido, o professor em formação limita sua prática às atividades de leitura e escrita, não tendo a oportunidade de vivenciar as outras duas habilidades comunicativas.

Ademais, a participação no projeto implica trabalhar com dois grupos diferentes de alunos, tendo que utilizar o mesmo planejamento duas semanas seguidas. Guardadas as especificidades de cada turma, isso resulta em um menor número de aulas planejadas e desenvolvidas. Dentro dessas aulas, as estagiárias, embora sejam aconselhadas pela orientadora a realizarem a pesquisa de interesse dos alunos, precisam se limitar ao trabalho com textos técnicos da área dos alunos. As aulas ministradas não são acompanhadas pela professora regente, uma vez que a mesma trabalha simultaneamente com a outra metade do grupo. O caso de Luiza, estagiária na esfera federal, apresenta um ponto a ser discutido, visto que a professora em formação, após encerrar as horas obrigatórias de estágio, continua participando do projeto da regente como monitora. Dessa forma, a professora em formação ministra a aula que a regente prepara, sem, contudo, participar do seu planejamento.

Os discursos das participantes sugerem um estágio mais restrito em relação às demais esferas, uma vez que trabalham apenas duas habilidades, com textos de uma área técnica específica e sem o acompanhamento da professora regente em suas aulas. Essas especificidades parecem construir, ao final, uma prática formativa mais limitada e restrita do que aquela desenvolvida nas demais esferas.

5. CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Esta pesquisa teve como objetivo norteador identificar como se constitui o sistema de atividades do estágio curricular obrigatório do curso de Letras-Inglês da UFSM a partir da perspectiva de professores em formação em diferentes etapas da formação inicial

Nesse sentido, em um primeiro momento (Seção 5.1), apresentamos os resultados encontrados ao longo da pesquisa. E, em um segundo momento, destacamos as limitações encontradas nesta pesquisa e as implicações pedagógicas para futuras investigações (Seção 5.2).

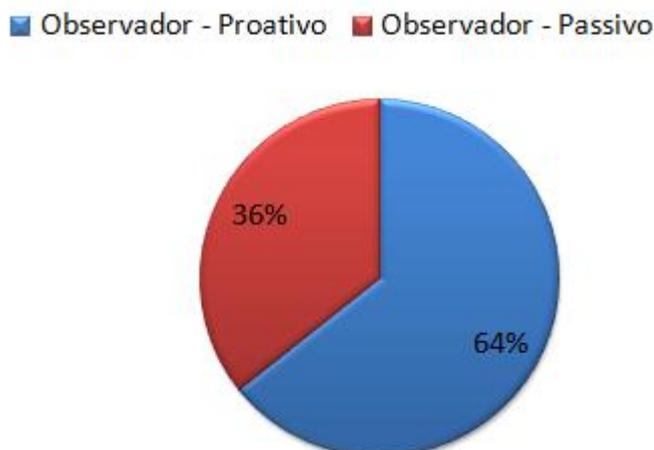
5.1 REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NESTA INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, buscamos analisar léxico-gramaticalmente o discurso de acadêmicos do curso de Letras-Inglês, matriculados na disciplina de didática acerca de como os graduandos representam o estagiário de observação e de docência, por meio de questionários semiestruturados (Subseção 5.1.1). Da mesma forma, visamos identificar como os estágios de observação (Subseção 5.1.2) e docência (Subseção 5.1.3) são representados, à luz da metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIEESEN, 2014), a partir da perspectiva de professores em formação em diferentes etapas das disciplinas de estágio supervisionado.

5.1.1 Reflexões acerca das representações do estagiário na disciplina de didática

Em resumo, a análise dos questionários mostrou que, acerca do estágio de observação, os acadêmicos representam o estagiário a partir dos seguintes papéis.

Figura 17: Papel do estagiário de observação



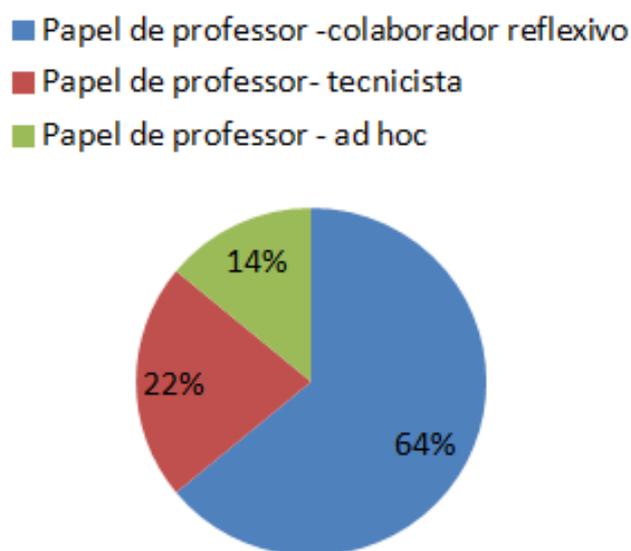
Fonte: elaborada pela autora.

Conforme a Figura 17 demonstra, 64% dos entrevistados representam o professor em formação no período de estágio de observação a partir do papel de *observador – proativo*. Dessa forma, os discursos dos participantes vinculados a esse papel destacam elementos linguísticos de caráter material (#P4, #P12) e mental (#P6, #P8, #P5), apresentando diferentes graus de proatividade. Nesse papel, os professores em formação são associados a indivíduos que, a partir da reflexão, podem vir a realizar ações no contexto do estágio em que estão inseridos, adquirindo, assim, uma maior autonomia e, em última instância, consolidando a aprendizagem. Já 36% dos entrevistados (#P10, #P12, #P14, #P3, #P11) representam o professor em formação do estágio de observação por meio do papel de *observador - passivo*. Dessa forma, o estagiário é visto como o indivíduo que apenas realiza o processo mental de observar, sem um maior engajamento ativo em relação à prática que realiza. Ademais, os participantes empregam circunstâncias e participantes que corroboram a representação de passividade, tais como: “sendo um fantasma”, “mantendo-se o mais silenciosa possível”, etc.

Assim, podemos concluir que o papel de *observador – proativo* implica uma prática mais reflexiva, ao passo que o papel de *observador – passivo* constrói uma prática mais prescritiva.

Já acerca do estágio de docência, os acadêmicos da disciplina de didática representam o estagiário a partir de três papéis (Figura 18).

Figura 18: Papel do estagiário de docência



Fonte: elaborado pela autora.

O professor em formação é representado, em 64% dos discursos dos acadêmicos, como professor - colaborador reflexivo. Nesse papel, as evidências linguísticas apontam que o professor em formação está relacionado a processos de reflexão e colaboração. Assim, a articulação entre teoria e prática é bastante destacada nos discursos dos participantes. Os discursos analisados mostram o processo de reflexão quanto à transposição do que é aprendido na universidade para o que é desenvolvido na escola. Da mesma forma, o processo de engajamento por parte do professor em formação no contexto de estágio é visto como parte do papel a ser desenvolvido pelo estagiário (Quadro 12).

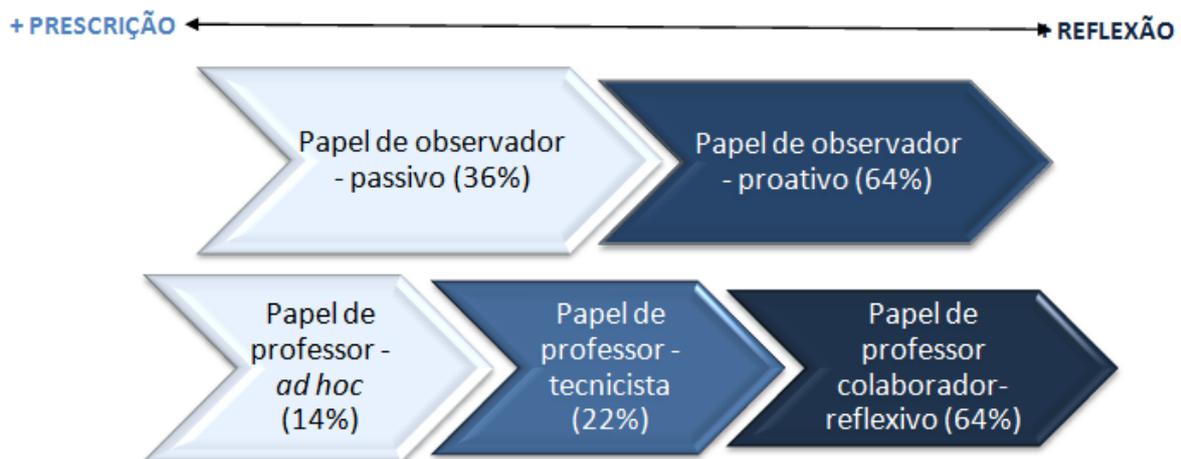
Outro papel identificado foi o de professor – tecnicista (22%). Nesse papel, os acadêmicos representam os professores em formação como o responsável por aplicar conteúdos, técnicas e comportamentos observados no estágio anterior. Esse papel sugere um alinhamento com a concepção de professor reproduzidor (WEININGER, 2008), uma vez que, nos discursos analisados, não identificamos processos reflexivos relacionados à forma de aplicação (Quadro 13).

Em 14% dos discursos, os professores em formação são representados por meio do papel de professor - *ad hoc*. Nos discursos analisados, o papel de professor - *ad hoc* está relacionado ao processo de transição entre estágio de

observação para estágio de docência. Dessa forma, os acadêmicos destacam o processo de empoderamento temporário no qual o estagiário passa a ser o responsável pela sala de aula. Esse papel está mais associado à figura institucional que o professor em formação assume ao entrar em sala de aula do que ao que ele desenvolve e como desenvolve no papel de professor (Quadro 14).

Em resumo, os acadêmicos da disciplina de didática do inglês representam os professores em formação do estágio de docência em maior recorrência como professor – colaborador reflexivo, enquanto os papéis de professor - técnico e professor – *ad hoc* aparecem em menor recorrência. Podemos identificar, portanto, um alinhamento de representações nos discursos analisados acerca dos papéis dos professores em formação em ambos os estágios (Figura 19).

Figura 19: Representação visual das representações dos estágios de observação e docência



Fonte: elaborado pela autora.

Esse alinhamento sugere que a maior parte dos acadêmicos entendem as práticas de estágio supervisionado como um momento formativo no qual os professores-estagiários têm a oportunidade de desenvolver conexões significativas, a partir dos processos de reflexão e de colaboração, os quais podem ajudar a alicerçar suas identidades enquanto docentes (PEREIRA, 2015).

5.1.2 Reflexões acerca das representações no Estágio de observação

Quanto à identificação e análise léxico-gramatical das representações do sistema de atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório de observação do curso de Letras-Inglês, os discursos dos professores em formação apontaram para diferenças nas constituições de alguns elementos, tais como instrumentos, regras e divisão de trabalho, variando conforme a esfera em que a prática de estágio foi realizada.

No estágio de observação, o sistema de atividades da esfera municipal foi representado de forma mais restrita, no qual, a partir do discurso da professora em formação, podemos identificar uma prática baseada na observação passiva. A professora em formação, em seu discurso, parece não interagir com a regente e os estudantes, assim como não apresenta engajamento em práticas extracurriculares e atividades em sala de aula, segundo Adriana, pela falta de interesse da escola na participação da estagiária nessas atividades (Excerto 7).

A esfera estadual, por sua vez, parece proporcionar uma experiência um pouco mais integradora ao professor em formação, uma vez que este tem a liberdade de interagir com os alunos e professor regente. Todavia, devido à greve dos professores estaduais, o estagiário teve uma experiência mais limitada, uma vez que o processo de estágio foi interrompido temporariamente. Por essa razão, a atividade desenvolvida pelo professor em formação foi planejar aulas, embora o planejamento não tenha sido desenvolvido na escola (Excerto 16). A greve interrompeu a prática de estágio de Gustavo e, a partir dessa experiência que ultrapassa os limites da sala de aula, as dificuldades impostas pela paralisação ajudaram o professor em formação a entender, de forma mais próxima, as mazelas da escola estadual e as reivindicações dos docentes da rede estadual.

Já a esfera federal é representada a partir de um número maior de instrumentos, regras e atribuições em relação às demais esferas. Contudo, as professoras em formação são submetidas a uma prática mais voltada a docência, sem o acompanhamento da professora regente, visto que enquanto as professoras em formação estão com parte da turma, trabalhando com atividades focadas nas

habilidades de leitura e escrita, a regente está com os demais alunos, trabalhando as habilidades de compreensão e produção oral.

Desse modo, podemos observar uma ampliação na representação do estágio de observação conforme a esfera de ensino, partindo de uma prática mais restrita na esfera municipal para uma prática com mais atribuições e responsabilidades na esfera federal (Figura 20).

Figura 20: Representação visual do estágio de observação nas diferentes esferas



Fonte: elaborado pela autora.

5.1.3 Reflexões acerca das representações no estágio de docência

As representações do sistema de atividades do estágio de docência na escola municipal parecem proporcionar ao professor em formação uma experiência mais abrangente e orientada sobre a sala de aula. Isso acontece porque o professor em formação tem o acompanhamento da professora regente durante as aulas, tendo autonomia na elaboração e desenvolvimento dos conteúdos e no modo como irá explorá-los em sala de aula. Já na escola estadual, a professora em formação tem autonomia em relação às aulas, contanto que siga os conteúdos do livro. Essa autonomia implica pouco acompanhamento e orientação por parte da professora regente, o que, para Flavia, não é considerado como positivo (Excerto 30) para seu processo formativo. E, por fim, a escola federal oportuniza ao estagiário uma experiência limitada de docência, tendo em vista a prática de docência simultânea com a professora regente. Isso ocorre, pois as professoras em formação são inseridas em um contexto que restringe os temas e textos abordados nas turmas, assim como as habilidades a serem trabalhadas. Ademais, no caso de

Luíza, após finalizar as horas obrigatórias previstas para a prática de estágio, a participante solicitou à professora regente que atuasse em sala de aula no papel de monitora. Dessa forma, para não interromper o projeto da professora regente, a professora em formação trabalhou com metade da turma atividades planejadas pela professora regente, não tendo participação no processo de elaboração. Assim, a participante atuou apenas aplicando e reproduzindo aulas já preparadas pela outra profissional. A Figura 21 representa visualmente como os estágios de docência são representados nos discursos dos professores em formação.

Figura 21. Representação visual do estágio de docência nas diferentes esferas



Fonte: elaborada pela autora.

Enquanto no estágio de observação podemos observar uma ampliação da prática de estágio partindo da esfera municipal, para a estadual e por fim a federal (Figura 20), no estágio de docência, analisamos o padrão inverso (Figura 21).

Importante destacar que as representações de estágios nos contextos apresentados são constituídas a partir de discursos de professores em formação acerca de instituições específicas nas quais realizaram a atividade. Desse modo, devemos considerar os resultados encontrados aqui como resultados particulares, representativos das vivências de estágio dos participantes desta pesquisa, não se configurando como um panorama geral de como o estágio acontece em todas as escolas, em todas as esferas de ensino citadas. Dessa forma, os sistemas de atividades dos estágios de observação e docência aqui representados apresentam diferenças em suas constituições, variando conforme a esfera governamental e a estrutura escolar de cada instituição. Os resultados também indicaram que embora a formação institucional advinda das disciplinas de Estágio Supervisionado

ministradas pela professora orientadora de estágio presente a mesma base teórico-prática para todos os professores em formação, as representações sobre essa prática variam de participante para participante. A aprendizagem e a formação de cada um são constituídas intersubjetivamente, nas práticas vivenciadas nas escolas em que estão inseridos, em outros contextos de ensino em que já atuaram e nas práticas e nos projetos em que se engajaram durante sua formação acadêmica.

Essas representações de estágio supervisionado não estão, portanto, articuladas à definição de estágio de Pimenta e Lima (2012, p.112, grifo do autor), que defendem que o estágio supervisionado deveria ser “um espaço privilegiado de questionamento e investigação”, como demonstraram os discursos de Adriana, Flavia, Samanta e Luíza).

No mesmo sentido, as autoras apontam o estágio como uma atividade teórica e prática, um espaço a ser pesquisado, analisado, problematizado e discutido, um campo que prepara o professor em formação inicial para o trabalho docente (PIMENTA, LIMA, 2005/2006). Para que esse processo reflexivo aconteça em toda a sua completude é necessário que o professor em formação tenha o “acompanhamento sistemático, tanto pelo formador de professores (professor orientador) quanto pelo profissional da escola (professor regente)” (SOUZA, BERNARDES, 2016). Contudo, nem sempre há a compreensão sobre a necessidade de diálogo entre os sujeitos envolvidos na prática, como destaca Wielewicki (2010). No caso particular desta pesquisa, por exemplo, as representações das participantes constroem uma prática que reúne momentos de experiência ativa da atividade docente. Todavia, a pouca articulação entre as instituições alimenta, na percepção das participantes, relações pouco dialógicas e ações igualmente pouco significativas para o professor em formação. Essa premissa contrapõe o que defende Lima (2008) ao ressaltar que o estágio é uma oportunidade de o estagiário entender e identificar como a docência se constitui a partir da cultura acadêmica e da cultura escolar.

Nesse sentido, o estágio supervisionado se configura, para Lima (2008, p. 198), como um “ritual de passagem intermediando as práticas de ensino”. Dessa forma, Lima afirma que “seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre

incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada” (LIMA, 2008, p. 198). Assim, é no pensar e repensar sobre a profissão que o estagiário vai constituindo-se como autor de sua prática e transformando-se diariamente a partir dos desafios e experiências cotidianas vivenciadas.

5.2 LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA FUTURAS PESQUISAS

As limitações encontradas nesse estudo apontam para dois aspectos a serem discutidos em pesquisas futuras, tais como: 1) a falta de diálogo entre instituição formadora e instituição concedente e 2) o pouco engajamento do professor em formação em atividades extracurriculares durante a prática de estágio.

A busca por possíveis respostas acerca de como construir um diálogo sistemático e articulado entre as instituições envolvidas e desenvolver um maior estímulo em relação à participação do estagiário em práticas variadas do contexto escolar pode resultar em uma prática de estágio mais significativa para o professor em formação. Da mesma forma, pode transformar o estágio supervisionado em um espaço mais dialógico, a partir do qual os professores em formação sejam estimulados a desenvolver mais autonomia, proatividade e comprometimento acerca de sua formação profissional.

Desse modo, interessados na área de formação inicial de professores podem desenvolver investigações futuras visando promover e problematizar a necessidade acerca de um diálogo sistematizado, regular e orientado no processo de estágio entre professor em formação, escola e universidade. Outro aspecto a ser investigado é a importância do engajamento dos professores em formação no contexto escolar e nas diversas práticas sociais que constituem a profissão docente. A partir de iniciativas voltadas à participação ativa do estagiário nas diversas atividades escolar, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, feiras e atividades extracurriculares, os professores em formação podem compreender a escola de forma mais significativa. Assim, os professores em formação podem começar a entender que a escola não se resume apenas à sala de aula, mas é constituída de um conjunto de práticas e atividades de diversas

ordens que compreendem o ambiente escolar. Desse modo, a escola pode ser entendida “não apenas como um espaço físico, mas também como um espaço social”, constituída por convenções sociais e históricas (TARDIF; LESSARD, 2014, p.55).

Ademais, discussões acerca da constituição do programa de estágio supervisionado do curso de letras - inglês e como a rotatividade de professores influencia na formação dos professores em formação podem ser abordadas de forma mais aprofundadas. Tais discussões podem problematizar como esses fatores refletem nos profissionais em formação e nas práticas desenvolvidas por eles na escola.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estagiários supervisionados na formação inicial de professores.** 2007, 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente:** os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.
- ARAÚJO, D. D.; BORDIGNON, L.; DE MARCO, R. R. Relação teoria e prática e o processo de formação docente. In: STURM, L.; BORDIGNON, L. S. **Quem saber faz e quem sabe ensina?** Dialogando sobre a docência. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.17-27.
- AROEIRA, K. P. **O estágio como Prática Dialética e Colaborativa:** a produção de saberes por futuros professores. 2009, 253p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.
- BAGNARA, L. **Identificação Profissional de Professores constituída em um Programa de Formação Continuada.** 2015, 140p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.
- BAGNARA, L., TICKS, L. K. From missionary to researcher: Professional identification of public school teachers underlying autobiographies within a continuing education program. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 50, p.130-160, 2015. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/51438/36432>> Acesso em: 7 abr. 2017.
- BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. **Teacher Learning in Language Teaching.** The United States of America: Cambridge University Press, 1996. p.260-280.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Caderno de Linguagem e Sociedade**, v.10, n.1, p. 89-107, 2009. Disponível em: < periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/1212/871> Acesso em: 3 jan.2018.
- BARBOSA, E. M. Estágio supervisionado e a formação de professores de língua estrangeira. **Portal Educação:** revista eletrônica de educação. 2011 Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/estagio/10449> > Acesso em: out. 2018.

BARROS, S. M. Formação crítica d educadores de línguas: política emancipatória e de transformação social. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.229-246.

BAZERMAN, C. **A Theory of Literate Action: Literate Action Volume 2. Perspectives on Writing**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. Disponível em: < <http://wac.colostate.edu/books/literateaction/v2/>> Acesso em: 23 ago.2016.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio dos estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25.set.2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em: 17 fev.2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Brasília, DF, 20.dez.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm > Acesso em: 4 mar.2017.

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001, aprovado em 8 de maio 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, DF, 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> > Acesso em: 26 jan.2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Estabelece uma nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002 Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> > Acesso em: 24 jan.2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm > Acesso em: 1ago.2018

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2015, 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, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 20 jul.2018.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M. CORRÊA, G.M.(Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: UFSM, 2007.

BRITO, A. E. Estágio supervisionado na formação de professores: Relato de experiências. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M.; FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L. (Org.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, v. 4, 2014. p. 1-16.

BRUM, M. H. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada**. 2015. 148p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

BUZZO, A. M.; BEATO, A. P. M.; DALPASQUALE, M.D. Discutindo condutas investigativas na prática do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p.67 -74.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F., GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.65, p.371–390, 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf> Acesso em: 21ago. 2018.

CARVALHO JUNIOR, P. **Podcasts no ensino de Alemão como Língua Estrangeira: um estudo do impacto de uma nova tecnologia**. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

CASTRO, S. T. R. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. **The ESpecialist**, v.25, n. especial, p.39-57, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9458>> Acesso em: 14 fev.2018.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: um relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercados das Letra, 2002, p. 19-35.

CELANI, M. A. **A. Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003a.

CELANI, M. A. A.. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes**, New York, v. 27, p. 412-423, 2008. Disponível em: < <https://kundoc.com/pdf-when-myth-and-reality-meet-reflections-on-esp-in-brazil.html> > Acesso em: 1 mar.2018.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 319-338.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Reflective sessions: a tool for teacher development. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 135-160, 2005.

COELHO, J. V.; QUEVEDO, K.; BROCHIER, R. S.; PACHECO, L. M. D.; GREGOLON, V. M. A influência do PIBID nas escolas campo para a formação docente. In: VIII Simpósio Nacional de Educação II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. Transnacionalização das políticas educacionais: impactos na formação docente, 2014, Frederico Westphalen/ RS. **Anais VIII Simpósio Nacional de Educação II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores**. Frederico Westphalen/RS: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014. Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//184.pdf>> Acesso em: 02 mar.2018.

COFFIN, C.; DONOHUE, J.P. Academic literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? **Journal of English for Academic Purposes**, v.11, p. 64-75, 2012.

COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teacher's construction of their professional identity. **Journal of Curriculum Studies**, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999.

COSTA, E. S. **A importância da reflexão na formação de professores**. 2010, 37p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Modalidade a distância) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, J. O.; FERREIRA, J. M. O ato de avaliar como uma tarefa reflexiva. In: Congresso de educação, VI Seminário de estágio, III Encontro do PIBID. 2014. Góias. **Anais...** Góias, Universidade Estadual de Góias, 2014. Disponível em: < <http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/viewFile/5333/3160>> Acesso em: 24. out. 2018.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V.; GIMENEZ, T.(Orgs.) **ENFOLI**: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: s.n., 2005. p. 19-22.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 45-74, 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 14 dez.2017.

CUNHA, J.L; STURM, L. Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira (inglês) na escola. In: TOLDO,C.;STURM, L. **Letramento**: Práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.107-136.

DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. A atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. In: LIBERALI, F.; MATHEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.).**A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola**: Recriando realidades sociais. Campinas: Editora Pontes, 2012. p.137-160.

DIAS, C. N.; SOUZA, A. E. A formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeira do ensino fundamental: os PCNs em discussão. In: XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL, 2015, Cruz Alta/RS. **Anais do XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**, v.1, Cruz Alta: Editora UNICRUZ, 2015. Disponível em: < <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-> > Acesso em: 5 mar.2018.

DUARTE, M. S. Formação crítica de professores de inglês no brasil: a dialética que lhes falta. In: VII SELE – Seminário de Línguas Estrangeiras, 2012 Goiânia/GO. **Anais VII SELES**, v.1, 2012. Disponível em: < https://letras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_13.pdf > Acesso em: 7 abr.2018.

EGGINS, S. **An introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Pinter, 2004.

EGGINS, S., MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (Ed.), **Discourse as structure and process**. Londres: Sage, 199. p.335-371.

ECKERT, P. Why ethnography? In: KOTSINAS, U. B.; STENSTROM, A. B. & A. M. KARLSSON. (Eds.). **Ungdomssprak i norden**. Stockholm: Stockholm University, 1997. p. 52-62.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>> Acesso em: 4 mar.2016.

ENGESTRÖM, Y.; Theoretical Issues. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. **Perspectives on activity theory**. The United Kingdom, Cambridge University Press, 1999. p.19-39

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747> Acesso em: 11 dez.2017.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning? **Learning, Culture and Social Interaction**, v.1, p.45-56, 2012. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656112000050> > Acesso em: 19 ago.2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FAUSTINI, C. H. Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, V. M. O. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 249-269.

FAVERO, R. V. M.; BARBOSA, M. L.; ÁVILA, B.; TAROUÇO, L.; FRANCO, S. R. K. O Diálogo como uma estratégia de interação na formação docente na EAD. **CINTED** – UFRGS, v.7, n.3, p. 1-10, dez, 2009. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/dez2009/artigos/12b_rutevera.pdf> Acesso em: out.2018.

FELDKERCHER, N. O trabalho dos professores orientadores de estágio em curso de formação de professores. **RIAEE – Revista Ibero – Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 4, p. 1799 – 1813, 2016.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior**. v. 1, n. 2, 2015. p. 64-72.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.47, 1981.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 48-60.

FREITAS M. A.; BELICANTA, C. I.; OLIVEIRA, C. H. C. M. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 39, p.47-67, 2002.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, A. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, out/dez, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>> Acesso em: 2 abr.2018.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> > Acesso em: 9 dez. 2017.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v.1, n. 2, p.161-171, 2016. Disponível em: < <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347> > Acesso em: 8 dez.2017.

GIL, G. Programa de formação continuada de professores de inglês de Santa Catarina/ PECPISC: Tecendo elos entre a formação e a pesquisa. **Signum – Estudos da Linguagem**, v.10, n.1, p. 201-210, 2007.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Formadores de professores como pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. p. 1- 22.

GUERRA, M. M.; SILVA, W. R. Relatórios de estágio supervisionado enquanto possibilidade de rememorar trajetórias do profissional docente. In: **Anais SILEL- Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, v.2, n.2. Uberlândia, EDUFU, 2011. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/educacao_volume_2_numero_2.php > Acesso em: out. 2018.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, Editora UFRP, n.24, p. 67-85, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4.ed. Londres: Routledge, 2014. 786 p.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p.3-14.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEBERLE, V.M. MEURER, J. L. Systemic-functional linguistics in action: Introduction. **Ilha do Desterro** (UFSC), Florianópolis, v. 46, p. 13-17, 2004.

HOFFMANN, J. M, L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 9ª Ed., 2005. 152 p.

HOLMES, J. The teacher as researcher. In: CELANI et al. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 343-392.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.23, p.55-70, jan./abr, 2008. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=pdf> Acesso em: 4 nov.2017.

IÓRIO, A. C. F. Socialização profissional na sala de professores: um retrato do trabalho docente num colégio da rede privada do subúrbio carioca. **36º Reunião Nacional do ANPEd**, Goiânia, 2013. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14_2937_texto.pdf > Acesso em: 20 ago.2018.

IZADINIA, M. **An investigation into mentor teacher – preservice teacher relationship and its contribution to development of preservice teachers' professional identity.** 2016. 219 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Edith Cowan University, Austrália, 2016. Disponível em: < <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=2793&context=theses> > Acesso em: out. 2018.

JORGE, M. L. S. Prática de Ensino de Inglês: o estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M; CARMAGNANI, M.G (Orgs.) **Inglês como língua estrangeira: Identidades, práticas e textualidade.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP, 2001. p.499-508.

KAMIA, M.; PORTO, J.B. Comportamento Proativo nas Organizações: O efeito dos valores pessoais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 3, p.456-467, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n3/v31n3a03.pdf> > Acesso em: 16 ago. 2018.

KANEKO-MARQUES, S. M.; VIANA, N. O uso de diários dialogados de aprendizagem em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M. SALOMÃO, A. C.

B. (Orgs.). **A Formação de professores de línguas: Novos olhares**. 1. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, v.37, 2014. p. 165-194.

KNEZEVIC, A.; SCHOLL, M. Learning to teach together: Teaching to learn together. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. **Teacher Learning in Language Teaching**. The United States of America: Cambridge University Press, 1996. p.79 -96.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEONT'EV, A.N. **Activity and consciousness**. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em: < <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>> Acesso em: 13 jan.2018.

LEONT'EV, A.N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1978.

LEONT'EV, A. N. **Problems of the development of the mind**. Moscow, Progress Publisher, 1981.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESPECIALIST**, v.17, n.1, p.19-97, 1995. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9474> > Acesso em: 13 jan.2018.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2. Belo Horizonte, p. 45-56, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200003 > Acesso em: 20 ago.2018.

LIBERALI, F. C.; LESSA, A. B. C. T.; FIDALGO, S.S.; MAGALHÃES, M.C.C. PAC: Um Programa para a Formação Crítica de Educadores. **Signum, Estudos de Linguagem**, v.01, p.187-199, 2007.

LIBERALI, F. C. O ensino de língua estrangeira. In:_____. **Atividade Social nas aulas de lingual estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009. p. 11-14.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade-sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, Mercado das Letras, 2011.

LIBERALI, F. C. Formação Crítica de Professores: questões fundamentais. **Coleções:** novas perspectivas em linguística aplicada. 2. Ed. v.8. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIMA, M. S. C. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v.8, n.23, p. 195-205, jan/abr, 2008. Disponível em: < http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf > Acesso em: 05 set.2018.

LIMA, N. D. S.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.249-269, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/13> > Acesso em: 25. out. 2018.

LINHARES, P. C. A.; IRINEU, T. H. S.; SILVA, J. N.; FIGUEREDO, J. P; SOUSA, T. P. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Ambientais e Transdisciplinaridade – NUPEAT**, v. 4, n. 2, P.115-127, jul/dez 2014.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: Uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professoras em formação. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas: Construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: Educat, 2006. p.145-164.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor – perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 239-260.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 200p.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (org.). **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p.105-124.

MALATÉR, L. S. de O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.

MALINOWSKI, B. "The problem of meaning in primitive languages". In: OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. **The meaning of meaning**. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Supplement I. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner. (4º ed. revisada em 1936), 1923. p. 296 -336.

MARQUEZAN, F. F.; FLEIG, M. T. Diários Investigativos no contexto da orientação e supervisão do estágio curricular. In: FREITAS, D. S. GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 33-46.

MARTIN, J.R.; WHITE, R.R.R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York/ Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005. 278 p.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação do estagiário. **Acta Scientiae**, Canoas, v.14, n.1, p. 63-75, 2012. Disponível em: < www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/212/197 > Acesso em: 19 ago. 2018.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, v.4, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **PEPSIC**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia. São Paulo, v. 10, n. 20, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012 > Acesso em: abr.2018.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**: Construindo a Profissão. 1.ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 175-192.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: 33rd International Systemic Functional Congress - LAEL/PUCSP. **Anais 33rd International Systemic Functional Congress**. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/40a>> Acesso em: fev.2018.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D. CABAÑAS, G.E. HENDGES, G.R. (Org.). **Análises de textos e de discursos: Relações entre teorias e práticas**. 2. Ed. Santa Maria: PPGL, Editores, 2008. p.243-272.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, p.699-716, jul-set. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0699.pdf> > Acesso em: 19 ago.2018.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. O gênero diário reflexivo na formação do professor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais CELLI**, Maringá, p. 1719-1730, 2009.

OLIVEIRA, I. W.; WIELEWICKI, H. G. Desafios e perspectivas para a formação de professor de língua estrangeira (LE): em foco a produção do material didático. In: GIMENEZ, T. (Org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempo de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p.147-152.

PAINI, L. D.; GRECO, E. A.; AMBLARD, V. M. L. B. A formação de professores no Brasil: problemas e perspectivas. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v.3. n.2, p.1-7, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/543/425>> __Acesso em: 9 nov.2017.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E. & DAMIANOVIC, M. C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 175-197.

PEREIRA, P. G. As experiências na disciplina de estágio supervisionado como gatilhos para mudanças nas trajetórias de dois graduandos. In: ICCAL – International Congresso of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília. **Anais ICCAL**,UEL, Brasília, Brasil, 2015. Disponível em: < <http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/en/proceedings/linguagem-e-praticas.php> > Acesso em: out.2018.

PIETRI, E. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. In: MATEUS, E.; TONELI, J.R.A. **Formação de professores e aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Blucher, 2017. p. 99-116.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v.3, n.3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIVA, M.; VALÉRIO, P. S.; SGARI, R. Seminário de atualização pedagógica: um percurso de formação contínua de professores. In: STURM, L. SGARI, R. **Prazer e renovação no trabalho docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.19-30.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão e Produção**, São Carlos, v.21, n.2, p.405-416, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2014000200013&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: dez. 2017.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de *podcast*: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, v. 21, p. 180-201, 2017.

RICHARDS, J.C. **The Language Teaching Matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 01/2014, de 07 de abril de 2014. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 01. Abr.2013.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **SciELO**, v. 18, n. 55, Rio de Janeiro, p. 1009-1034, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/11.pdf>> Acesso em: 05.nov.2017.

SANTOS, A. D. **Activity system of compulsory teacher training under three perspectives**. 2016. 51p. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas / Curso de Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação pedagógica. **Signum: Estudos linguísticos**. Londrina, n 14/1, p. 551-568, jun. 2011.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, São Paulo, v.7, n.1, 2013.

SCHERER, A. S. “**Garrando nojo do powerpoint**”: discursos sobre prática de letramentos acadêmicos em uma comunidade de prática em ensino de artes visuais. 2017. 225 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SCHERER, A., S; MOTTA-ROTH, D. Engajamento e redução do espaço dialógico no gênero notícia de popularização científica. **Revista Letras (UFSM)** online, v. 25, p. 261-302, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/20213/pd> > Acesso em: dez.2017.

SCHMIDT, A. P. C.; FIGHERA, A. C. M. O reconhecimento do estudante da educação de jovens e adultos e a formação de professores de língua inglesa. In: VI Congresso Internacional de Educação- Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna, 2015, Santa Maria/RS. **Anais do Congresso Internacional de Educação**, Santa Maria/RS: Faculdade Palotina de Santa Maria, 2016, p.1-6.

SILVA, A. P.; DALSSASSO, C.; COSTA, T.; PACHECO, L.M.D. Elementos necessários para uma proposta significativa docente. In: VIII Simpósio Nacional de Educação II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na Formação Docente. 2014, Frederico Westphalen, RS. **Anais VIII Simpósio Nacional de Educação II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação De Professores**. Frederico Westphalen/RS: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//184.pdf>.> Acesso em: mar.2018

SILVA, E. A. **Representação de Letramentos no Contexto Escolar**: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014. 141p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p.205-221, jan/abr.2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/285> > Acesso em: 06 set.2018.

SILVA, L. G. M; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v.5, n.2, p. 6 -23, 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415>> Acesso em: 20 ago.2018.

SILVA, L. L. P.; ANDRADE, M. W. A. S. T. O diário reflexivo na formação inicial do professor de línguas: resignificando a prática. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, UEG/UnU Iporá v.2, n.2, p. 76-90, 2013.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.34, p. 835-861, set/dez. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4504> > Acesso em: 05 set. 2018.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. Estágio Supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciados. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia, v. 16, n. 55, p. 89 103, set/2015.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes**, Fortaleza, v.7, n.12, p.119-134, 2016.

SZUNDY, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 115-137, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A.L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.42, p. 369-393, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6572> > Acesso em: 19 ago.2018.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**: April, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

TICKS, L. K. Projeto de Pesquisa GAP/CAL 09819. **Multiletramentos, Interdisciplinabilidade e formação colaborativa de professores de línguas na escola**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

TICKS, L. K. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 2, p. 173-193, 2007. Disponível em: < http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/361/382 > Acesso em: ago.2016.

TICKS, L. K. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 9, p. 539-562, 2009.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v.13, n.1, p.117-156, 2013.

TOLEDO, J. H. D.; SELHORST, M.; ROSA, R. C.; ULIANO, S. M. Relatos de Experiência dos Estágios Supervisionados em Matemática na UNISULVIRTUAL. **Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, SC, v.4, n.1, p.47-73, fev-jul, 2012. Disponível em: <
http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/viewFile/931/1017> Acesso em: fev.2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Curso de Letras/Inglês. **Histórico**. Santa Maria, 2011. Disponível em: <
<http://coral.ufsm.br/letras/licenciatura/index.php/os-cursos/historico> > Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Curso de Letras/Inglês. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras- Inglês**. Santa Maria, 2011. Disponível em: <
<http://coral.ufsm.br/letras/licenciatura/index.php/os-cursos/ingles-e-literaturas/sobre-o-curso> > Acesso em: dez.2017.

VEIGA, I. P. A. Eu professora: Uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, v.16, n.30, p. 183-191, 2010. Disponível em: <
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5525/4618> > Acesso em: 02 ago.2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 133-141.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978,

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: RIEBER, R.W.; CARTON, A.S. (Eds.), **The collected works of L. S. Vygotsky**: Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum Press, 1987. p. 39-285.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 520p.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de língua estrangeira: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-72.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 1998.

WIELEWICKI, H. G. Formação docente e ensino de línguas: Compatibilizando a agenda possível e a pauta necessária. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Org.). **Ensino e Aprendizagens de Línguas – Língua Estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006. p. 35-48

WIELEWICKI, H. G. **Prática de ensino e formação de professores**: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

WITTKÉ, C.I. Perfil contemporâneo do professor de língua: um pesquisador. **Revista Travessias** (Unioeste), v.6, Ed. XIV, p.572-588, 2012. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6207> > Acesso em: 16 ago.2018

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 595-622, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595 > Acesso em: 24 jan.2018.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. rev** [online], n.65, p. 149-166, 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454> > Acesso em: 5 ago.2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

| | | |
|---|--|--|
|  <p>Universidade Federal de Santa Maria 1960</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NÚCLEO DE ESTUDOS COLABORATIVO EM CONTEXTOS ESCOLARES</p> |  <p>PPGL UFSM</p> |
|---|--|--|

1. Você já teve alguma experiência de ensino? Caso sua resposta seja afirmativa, comente sobre o contexto em que trabalhou, o tempo de duração, a função e atividades que desenvolvia.

2. Quais as suas expectativas em relação às práticas de estágio? Comente.

3. Você terá duas práticas de estágio, observação e docência. Você pode definir brevemente a diferença entre elas e as atividades que você acredita que os estagiários realizem em cada uma delas?

4. Em sua opinião, qual o papel do estagiário de observação e qual o papel do estagiário de docência?

5. Quais os papéis e atividades do(a) professor(a) regente da sala de aula e o/a professor(a) orientador(a) de estágio durante a prática de estágio dos estagiários?
