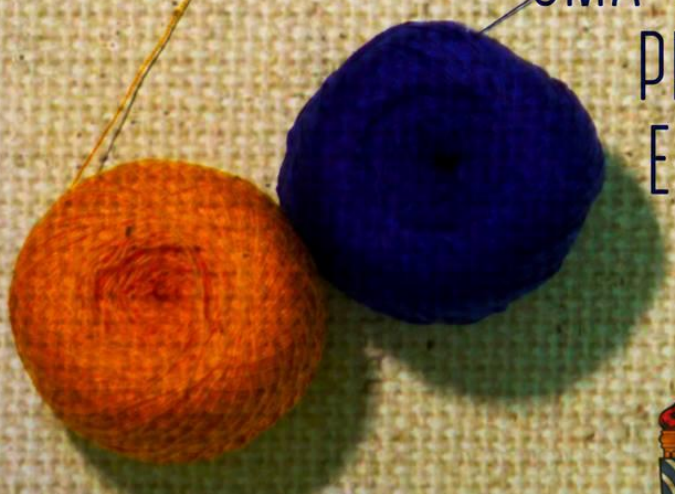
Luana Francisleyde Pessoa de Farias

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE Letras

UMA TRAMA ENREDADA PELAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PELAS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS: UMA TRAMA ENREDADA PELAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PELAS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

JOÃO PESSOA
2017

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS: UMA TRAMA ENREDADA PELAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PELAS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA
2017

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224e Farias, Luana Francisleyde Pessoa de.
O Estágio Supervisionado do Curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente / Luana Francisleyde Pessoa de Farias. - João Pessoa, 2017.
234 f. : il.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Estágio Supervisionado. 2. Práticas de letramento. 3. Representações. 4. Interacionismo Sociodiscursivo. 5. Ciências do Trabalho. I. Titulo

UFPB/BC

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS: UMA TRAMA ENREDADA PELAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E PELAS REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carla Lynn Reichmann

Data da defesa: 20 / 02 / 2017.

Prof.ª Dr.ª Carla Lynn Reichmann
(ORIENTADORA – UFPB/PROLING)

Prof.ª Dr.ª Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
(EXAMINADORA EXTERNA – UNICAMP/IEL/CNPq)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Guedes Pinto
(EXAMINADORA EXTERNA – UNICAMP/FE)

Prof.ª Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira
(EXAMINADORA INTERNA – UFPB/PROLING/CNPq)

Prof.ª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(EXAMINADORA INTERNA – UFPB/PROLING)

À Professora Lucinha, minha Mãe, Educadora, Formadora, que me inseriu em diversas práticas de letramento com amor e disciplina. Exemplo de dedicação e profissionalismo, que me inspirou a chegar até aqui e desejar ir mais além. A ti, todo meu Amor!

Às minhas irmãs Lusi e Liu, com quem formo uma tríade superpoderosa, meu fraterno amor.

Ao Júnior, meu primeiro e único amor, companheiro de todas as horas, a quem um dia deixei segurar a minha mão e, desde então, nunca mais a largou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu uma vida abençoada, repleta de oportunidades e cercada por pessoas generosas sempre dispostas a acrescentar, dispostas a serem meus anjos-da-guarda.

À minha mãe Lucinha e minhas irmãs queridas Lusi e Liu, mulheres da minha vida, por todo amor que nos une e pela cumplicidade que nos fortalece. A vocês, minha gratidão eterna!

Ao meu esposo Júnior, que cuida de mim com tanto amor, pelas palavras de encorajamento quando a potência do agir queria arrefecer, pelos mimos, afagos e planos que tornaram esta caminhada, acima de tudo, bonita. Agora a família irá crescer, Meu Amor!

A minha vó Luzia, minha tia Luá, meu tio Luciano e minha prima Aninha, por compreenderem minhas ausências e torcerem sempre pelas minhas conquistas.

Ao meu pai Francisco, que, do seu jeito peculiar, sempre esteve por perto.

Ao amigo-irmão Fabinho, pelos sonhos e projetos acadêmico-profissionais partilhados desde o ensino médio. Nossos percursos se confundem, pois um dia acreditamos que chegaríamos lá. É tempo de novas metas, meu amigo!

À minha orientadora Carla Lynn Reichmann, pela forma sensível, clara e perspicaz com que me conduziu nesta trajetória acadêmico-profissional. Faltam-me palavras para externar o sentimento de gratidão que me invade e a admiração que tenho pela professora, pesquisadora, formadora que nos desafia à primeira aula. Não me esquecerei dos nossos encontros entusiasmantes, dos seus e-mails *express* e, principalmente, da sua inteireza na relação com o outro. Parafraseando Paulo Freire, agradeço de todo o coração por acrescentar boniteza e alegria a este processo de busca.

Às professoras-colaboradoras, por confiarem e adentrarem no processo investigativo como coconstrutoras desta trama. Seus olhares, seus dizeres, seus fazeres, um mosaico de experiências partilhadas que me permitiram ampliar a compreensão sobre a relevância do estágio na formação dos professores de língua.

À Universidade Estadual da Paraíba, em especial, ao Centro de Humanidades/Campus III, responsável pela minha formação inicial, minha iniciação à docência no ensino superior e pelo *lócus* de pesquisa, minha gratidão, respeito e carinho.

Aos/Às meus/minhas professores/as da educação básica, alguns hoje colegas de profissão, e aos alunos/as da Escola Estadual de Ensino Médio Alzira Lisboa, os de ontem e os de hoje, por mais de duas décadas de aprendizado, parcerias e realizações.

A meu futuro cunhado Jhonatas, talentoso designer, pelos infográficos e, principalmente, por criar uma obra de arte para ilustrar a metáfora da trama. Pregos, novelos, madeira e computação gráfica, reunidos sob a inspiração, técnica e profissionalismo de um menino-homem que sempre vê mais além.

À Prof.ª Regina, exemplo de dedicação, produtividade e elegância. Profissional admirável e incansável, que me conduziu pelas trilhas do ISD e tanto contribuiu com a minha formação. Obrigada por acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa. Sua presença torna este momento ainda mais especial!

À Prof.ª Cláudia, sinônimo de competência e rigor científico. Quem no primeiro dia de aula do doutorado me apresentou a Política Linguística e, desde então, tornou-se uma referência para mim diante do fazer acadêmico. Agradeço também pela leitura sempre atenta e exigente, em especial, a que submeteu esta pesquisa. Suas contribuições precisas e generosas foram fundamentais neste percurso. Minha gratidão e carinho por acompanhar meu desenvolvimento acadêmico-profissional. Sinto-me muito privilegiada por tudo isso!

À Prof.ª Angela B. Kleiman, a quem agradeço por esta interlocução ímpar e inesquecível. Das oficinas de leitura na minha formação inicial às ressignificações do letramento no último ano do doutorado, suas pesquisas constituem esta trama de maneira singular. Obrigada por todo legado dedicado à formação docente!

À Prof.ª Ana Lúcia, pela leitura atenta e contribuições precisas. Do seu lugar de formadora e pesquisadora comprometida e engajada, as palavras ganham força, ganham significação. Muito obrigada pelo diálogo generoso!

À Prof.ª Betânia, por me inspirar com suas aulas fantásticas e seu jeito todo especial ao apresentar as várias dimensões que constituem o agir docente. Meu primeiro contato com a multidimensionalidade do trabalho do professor não poderia ter sido melhor. Muito obrigada pelas provocações!

Aos amigos que, nesses quatro anos de pesquisa, foram fonte de alegria e motivação para prosseguir: minha afilhada Jaberlânye, Francisco, Gerthrudes, Liane, Lilian e Rosy. Sempre levarei vocês comigo!

Ao Grupo de Estudos Letramento, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB), que há quatro anos ressignificou minhas tardes das quintas-feiras. Pelas leituras e discussões ricas, empolgantes e pelas partilhas generosas.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), pelas oportunidades acadêmicas, pela excelência e exigência que tanto acrescentaram à minha formação no mestrado e no doutorado. E, em especial, aos secretários, Ronil e Valberto, sempre solícitos e gentis.

Ao Prof. Pedro Francelino, com quem estudar Bakhtin é deleite e inspiração. Obrigada também pela avaliação e contribuições na primeira qualificação.

À Prof.ª Ester, por avaliar meu texto na primeira qualificação.

À Capes, por financiar os três primeiros anos de pesquisa, um apoio indispensável para a conclusão deste doutorado.

Minha voz...
Outras vozes...
Um coro que entoa anseios, desejos, decepções, esperanças.
Querem ser ouvidas.

Às vezes, os titubeios, o grito, o choro... os silêncios...

...mas nada atrapalha o coro.

Tons diferentes, únicos, melódicos.
Uns graves, outros agudos...

...mas nada atrapalha o coro.

O que foi dito, irrepetível.
Ainda há ecos, ressonâncias...

... mas nada atrapalha o coro.

Juntas ganham forma, cor, sabor, substância.

Sobre formação, docência e os percursos da pesquisa colaborativa.

(Luana Farias)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o estágio supervisionado do curso de Letras, enquanto prática social de letramentos e espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, a partir da análise das representações que emergem nos textos/discursos (relatórios de estágio e entrevistas) produzidos pelos principais atores (professora-estagiária, professora-formadora e professora-supervisora). Situada no paradigma interpretativista e de natureza qualitativa, o presente trabalho está alinhado à Linguística Aplicada brasileira de cunho transdisciplinar, visto que tem compromisso com a formação dos futuros professores, seu desenvolvimento socioprofissional e com a compreensão das especificidades da formação inicial do professor de língua, a fim de dar visibilidade às diferentes dimensões que a constituem. Para tanto, mobilizamos o seguinte arcabouço teórico-metodológico: i) os Estudos do Letramento, a partir das contribuições de Kleiman (2005; 2006; 2016), Kleiman e Reichmann (2012), Reichmann (2015; 2016), Valsechi (2016); ii) as investigações desenvolvidas no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD**)**, dentre elas, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart e Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado e Bronckart (2009); as contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade, em especial, as pesquisas de Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004). Sendo assim, foi realizado um estudo de caso a partir de quatro relatórios de estágio produzidos por uma estagiária ao longo dos dois anos de estágio, como também de três entrevistas semiestruturadas realizadas com uma tríade (professora-estagiária, professora-supervisora e professora-formadora). Foram analisados quarenta e dois (42) excertos dos relatórios de estágio e vinte e seis (26) excertos das entrevistas com base no folhado textual (BRONCKART, 1999), mais especificamente com enfoque no conteúdo temático, pertencente ao nível organizacional, e as modalizações, vozes e marcas de pessoa, pertencentes ao nível de análise enunciativo. Dessa forma, concluímos que os relatórios de estágio nos revelaram as seguintes representações: o estágio supervisionado como espaço de conflitos, negociações e desenvolvimento socioprofissional; a professora-estagiária como o principal elo que une os demais atores envolvidos (alunos, professor/a-supervisor/a, diretores, professora-formadora); os professores-supervisores como atores fundamentais no processo de vinculação e na realização dos estágios, os quais apresentam perfis e relações distintas com o ofício docente; os alunos**,** ora como um coletivo desinteressado e indisciplinado, ora por turmas que se tornaram a fonte de satisfação e realização para a professora iniciante; e o trabalho do professor representado predominante como prática pedagógica tradicional, visto que apenas uma das professoras-supervisoras foi citada como "interessante" e, no que tange à futura professora, a descrição e análise das próprias regências pouco diferiram das práticas dos professores-supervisores observados, revelando um movimento complexo de negação e adesão aos modelos de ensino observados. Com relação às entrevistas, constatamos que o estágio supervisionado do curso de Letras, UEPB/Campus III, extrapola os limites fixos de um componente curricular ao tornar-se um espaço de formação multidimensional, visto que nele convergem múltiplas identidades sociais, saberes e práticas mobilizadas a partir de esferas distintas, construindo uma teia espessa que sustenta um dos momentos mais conflitantes e desafiadores da formação inicial. Nesse sentido, o estágio constituiu-se enquanto prática social letrada em que seus atores agem discursivamente instaurando espaços de formação, investigação, intervenção, os quais estão em contínuo processo de (re)construção.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Práticas de letramento. Representações. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho.

ABSTRACT

This doctoral research aims to analyze the supervised internship of Letters as a social practice of literacy and privileged space for training and professional development, from the analysis of the representations that emerge in texts/discourses (internship reports and interviews) produced by the main actors, (trainee teacher, teacher trainer and supervising teacher). Situated in the interpretative and qualitative paradigm, the current study is aligned with the Brazilian Applied Linguistics of a transdisciplinary nature, as it is committed to the training of future teachers, its socio-professional development and and with the understanding of the initial formation specificities of the language teacher, in order to give visibility to its different dimensions. To this end, we mobilized the following theoretical-methodological framework: i) Literacy Studies, based on contributions from Kleiman (2005; 2006; 2016), Kleiman and Reichmann (2012), Reichmann (2015; 2016), Valsechi (2016); ii) the investigations carried out within the Sociodiscursive Interactionism (SDI) scope, among them, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart and Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado and Bronckart (2009); iii) the contributions of Ergonomics and Clinic of Activity, in particular, the research of Clot ([1999] 2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004). Thus, a case study was conducted from four internship reports produced by an intern over the two years of internship, as well as three semi-structured interviews conducted with a triad (trainee teacher, supervising teacher and teacher trainer). Forty-two (42) excerpts from the internship reports and twenty-six (26) excerpts from the interviews based on textual analysis were analyzed (BRONCKART, 1999), specifically focusing on the thematic content, belonging to the organizational level, and the modalizations, voices and person marks, belonging to the level of enunciative analysis. We conclude that the internship reports revealed the following representations: the supervised internship as a space of conflicts, negotiations and socio-professional development; the trainee teacher as the main link that unites the other actors involved (students, supervising teacher, principals, teacher trainer); supervising teachers as key actors in the process of linking and completion of the internships, which present different profiles and relationships with the teaching profession; the students, sometimes as a disinterested and undisciplined collective, sometimes belonging to classes that became the source of satisfaction and contentment for the trainee teacher; and the teacher's work, predominantly represented as a traditional pedagogical practice, since only one of the supervising teachers was cited as "interesting" and, regarding the future teacher, the description and analysis of the regencies themselves differed little from the practices of the supervising teachers observed, revealing a complex movement of denial and adherence to the observed teaching models. Regarding the interviews, we found that the supervised internship of Letters course, UEPB/Campus III, goes beyond the fixed limits of a curriculum component by becoming a multidimensional space of formation, since multiple social identities, knowledge and practices mobilized from different spheres converge on it, building a thick web which sustains one of the most conflicting and challenging moments of initial formation. In this sense, the internship was constituted as a literate social practice in which its actors act discursively establishing spaces of formation, investigation, intervention, which are in a continuous process of (re) construction.

Keywords: Supervised Internship. Literacy practices. Representations. Sociodiscursive Interactionism. Labor sciences.

.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la pasantía supervisada del curso de Letras, como práctica social de aprendizaje de lectoescritura y espacio privilegiado de formación y desarrollo profesional, a partir del análisis de las representaciones que surgen en los textos/discursos (informes de pasantías y entrevistas) producidos por los principales actores (docente en formación, docente formador y docente supervisor). Situado en el paradigma interpretativo y de naturaleza cualitativa, el presente trabajo está alineado con la Linguística Aplicada Brasileña de carácter transdisciplinar, ya que está comprometido con la formación de futuros docentes, su desarrollo socio profesional y la comprensión de las especificidades de la formación inicial del docente de lengua para dar visibilidad a las diferentes dimensiones que lo constituyen. Por lo tanto, movilizamos el siguiente marco teórico referencial: i) los estudios de aprendizaje de lectoescritura, basados en las contribuciones de Kleiman (2005; 2006; 2016), Kleiman y Reichmann (2012), Reichmann (2015; 2016), Valsechi (2016); ii) las investigaciones realizadas en el ámbito del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), entre ellas, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart y Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado y Bronckart (2009); las contribuciones de Ergonomía y la Clínica de la Actividad, en particular, la investigación de Clot ([1999]2007), Faïta (2002), Amigues (2004), Saujat (2004). Por lo tanto, se realizó un estudio de caso a partir de cuatro informes de pasantías producidos por un pasante durante los dos años de pasantía, así como tres entrevistas semiestructuradas realizadas con una tríada (docente en formación, docente supervisor y docente formador). Cuarenta y dos (42) extractos de los informes de pasantías y veintiséis (26) extractos de las entrevistas fueron analizados, más específicamente, basados en el contenido temático (BRONCKART, 1999), perteneciente al nivel organizacional, y las modalizaciones, voces y marcas personales, pertenecientes al nivel de análisis enunciativo. Por lo tanto, concluimos que los informes de pasantías nos revelaron las siguientes representaciones: la pasantía supervisada como un espacio para conflictos, negociaciones y desarrollo socio profesional; el docente en formación como el enlace principal que une a los otros actores involucrados (estudiantes, docente supervisor, directores, docente formador); los docentes supervisores como actores fundamentales en el proceso de vinculación y en la realización de las pasantías, que presentan perfiles y relaciones distintas con la profesión docente; los estudiantes, a veces como un colectivo desinteresado e indisciplinado, a veces por clases que se han convertido en la fuente de satisfacción y logro para el docente principiante; y el trabajo del docente predominante representado como una práctica pedagógica tradicional, ya que solo uno de los docentes supervisores fue citado como "interesante" y, en cuanto al futuro docente, la descripción y el análisis de las regencias en sí diferían poco de las prácticas de los docentes supervisores observados, revelando un movimiento complejo de negación y adherencia a los modelos de enseñanza observados. Con respecto a las entrevistas, encontramos que la pasantía supervisada del curso de Letras, UEPB/Campus III, va más allá de los límites fijos de un componente curricular al convertirse en un espacio de formación multidimensional, ya que converge múltiples identidades sociales, conocimientos y prácticas movilizadas desde diferentes esferas, construyendo una gruesa red que sostiene uno de los momentos más conflictivos y desafiantes de la formación inicial. En este sentido, la pasantía se constituyó como una práctica social de aprendizaje de lectoescritura en la que sus actores actúan discursivamente estableciendo espacios de formación, investigación, intervención, que se encuentran en un proceso continuo de (re)construcción.

Palabras clave: Pasantía Supervisada. Prácticas de aprendizaje de lectoescritura. Representaciones. Interaccionismo Sociodiscursivo. Ciencias del Trabajo.

LISTA DE FIGURAS

1. Linguagem como atividade significante..... 77
2. Principais bases epistemológicas do ISD..... 78
3. Noção de trabalho ou de atividade de trabalho..... 81
4. Esquema do trabalho do professor em sala de aula..... 82
5. A complexidade do trabalho docente..... 83
6. Imagem do iceberg..... 85
7. Método de análise descendente..... 90
8. Folhado textual..... 94
9. Papéis sociais e pseudônimos das colaboradoras desta pesquisa..... 111
10. Os diferentes olhares e ângulos orquestrados nesta pesquisa..... 123

LISTA DE QUADROS

1. Principais marcos regulatórios..... 34
2. Parâmetros do contexto físico e do sociossubjetivo..... 92
3. Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios de estágio..... 92
4. Relação entre os componentes, as ementas e o período do curso..... 102
5. Unidades temáticas dos Estágios Supervisionados I e II..... 103
6. Principais informações geradas através do instrumento questionário..... 106
7. Controle de entrega dos relatórios de estágio..... 107
8. Relação dos componentes de estágio e da produção dos relatórios no curso de Letras/UEPB/Campus III..... 108
9. Dados referentes à realização das entrevistas..... 113
10. Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios do Estágio Supervisionado I..... 117
11. Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios do Estágio Supervisionado II..... 117
12. Síntese dos procedimentos de análise..... 121
13. Síntese dos temas abordados nos relatórios de Karoline..... 126
14. Síntese das entrevistas realizada com a tríade..... 154

SUMÁRIO

PRIMEIRAS LINHAS..... 15
1 Narrativa da pesquisa: a construção identitária de uma professora-formadora-pesquisadora..... 15
2 Temática de pesquisa e o nosso lugar na Linguística Aplicada brasileira..... 17
3 Perguntas de pesquisa..... 18
4 Objetivos da pesquisa..... 19
5 Justificativa..... 19
5.1 (Entre)lugares das pesquisas em Linguística Aplicada..... 21
5.2 Nosso (entre)lugar na Linguística Aplicada..... 28
6 Organização geral da tese..... 30

CAPÍTULO 1
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO FORMATIVO E DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA SOCIAL LETRADA..... 32
1.1 O estágio e a formação de professores: uma história enredada pelos marcos legais e pelas concepções..... 34
1.2 Identidades, estágio e docência: uma complexa trama sócio-histórica..... 49
1.2.1 Identidades docentes: tecendo pertencimentos..... 52
1.3 O estágio como prática social de letramentos: do (des)embaraço do fio à urdidura de entrelugares..... 56

CAPÍTULO 2
LINGUAGEM E TRABALHO: AS TRAMAS EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO 64
2.1 A linguagem à luz do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo..... 65
2.2 Desvelando a multidimensionalidade do trabalho docente: as contribuições das Ciências do Trabalho..... 80
2.3 Linguagem e trabalho docente: entrelaçando os fios de uma análise interacionista sociodiscursiva..... 90

CAPÍTULO 3
(DES)CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS..... 98
3.1 Natureza da pesquisa..... 99
3.2 Contexto de pesquisa..... 100
3.2.1 O Curso de Letras do Campus III/UEPB..... 100
3.2.2 O Estágio Supervisionado do Curso de Letras/ Campus III/UEPB..... 101
3.2.3 As colaboradoras..... 105
3.3 Instrumentos de pesquisa e a geração de dados..... 108
3.3.1 Sobre a entrega e a seleção dos relatórios..... 108
3.3.2 Sobre os questionários escritos..... 110
3.3.3 Sobre as entrevistas..... 111
3.4 Contexto sociointeracional de produção..... 114
3.5 Procedimentos de análise..... 119

CAPÍTULO 4
O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO?: TEMAS E REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA..... 125
4.1 Temas e representações nos relatórios de estágio de Karoline..... 126
4.1.1 Relatório I: a busca por um espaço no campo de estágio..... 128
4.1.2 Relatório II: desafios à primeira aula..... 137
4.1.3 Relatório III: a travessia..... 143
4.1.4 Relatório IV: o despontar de uma futura professora..... 148

CAPÍTULO 5
OS MÚLTIPLOS FIOS E NÓS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TECENDO IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS..... 154
5.1 Puxando os primeiros fios: as identidades sociais..... 156
5.2 Saberes e práticas: fios entrelaçados..... 162
5.3 O estágio e suas múltiplas representações..... 175
5.4 Parceria universidade-escola: possíveis caminhos apontados pela tríade..... 179

O (IN)ACABAMENTO DA TRAMA..... 185

REFERÊNCIAS..... 192

APÊNDICES..... 210
APÊNDICE A1 – Questionário 1..... 210
APÊNDICE A2 – Questionário 2..... 211
APÊNDICE B1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada 1..... 212
APÊNDICE B2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada 2..... 213
APÊNDICE B3 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada 3..... 215
APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas semiestruturadas..... 217

ANEXOS..... 218
ANEXO A – Mapa da área do estágio percorrida em 2010..... 218
ANEXO B – Leis, Pareceres e Resoluções..... 219
ANEXO C1 – Plano de curso do componente Estágio Supervisionado I..... 220
ANEXO C2 – Plano de curso do componente Estágio Supervisionado II..... 224
ANEXO D – Roteiro para elaboração do relatório de estágio..... 228
ANEXO E – Orientações/modelo de análise da conversação..... 230
ANEXO F – Relatórios de estágio I, II, III e IV..... 231
ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 232
ANEXO H – Certidão do Comitê de Ética..... 234

PRIMEIRAS LINHAS

> Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. / Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. / É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo. / É um rio. / Corre-me nas mãos, agora molhadas. / Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem. / Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o próprio corpo do rio.[...]
>
> (Protopoema. José Saramago. *As pequenas memórias*)

1 Narrativa da pesquisa: a construção identitária de uma professora-formadora-pesquisadora

Esta tese é uma trama que começou a ser tecida com o início da minha experiência profissional no ensino superior em 2010. Nesse mesmo ano, começo a minha trajetória no estágio supervisionado do Campus III, Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, doravante UEPB. A vida, sempre generosa, possibilitou-me retornar professora, mas ainda com ares de aluna saudosa, à instituição onde cursei a licenciatura em Letras (2001-2004). Chega o dia da minha primeira aula, na primeira turma, concluintes ávidos para terminarem o curso e cumprirem as exigências da disciplina de Estágio Supervisionado II, etapa regência no ensino médio. Naquele período, ocorria uma greve das escolas estaduais e, por isso, supervisionei as regências em oito cidades circunvizinhas, algumas ainda desconhecidas por mim, foram elas: Mari, Araçagi, Pirpirituba, Lagoa de Dentro, Rio Tinto, Mamanguape, Jacaraú e Nova Cruz (Ver Apêndice 1).

No semestre seguinte, as escolas retornaram ao funcionamento normal e, então, descobri que a delimitação do campo de estágio às escolas da rede pública da cidade Guarabira, sede do Campus III/UEPB, também apresentava grandes desafios. Primeiramente, as escolas que se situavam mais próximas à universidade recebiam grande número de estagiários, todo semestre, da licenciatura em Letras, em Geografia e em História. Logo, a entrada e saída constante de estagiários provocavam, em algumas instituições de ensino, uma saturação que se evidenciava em dificuldades na vinculação de novos estagiários. Conforme consta em um dos trechos da nossa colaboradora, a professora-supervisora (da escola-campo) Maria, quando indagada sobre como ocorria a vinculação dos estagiários às suas turmas, diz: *"[...] já deixei de atender estagiários [...] por conta da multidão pra não encher a sala também de estagiário entendeu? não era uma questão que eu não quisesse mas era uma questão mesmo de de organização de de espaço de do trabalho... já tava já tinha estagiário demais"*. A escolha lexical da professora Maria, *multidão*, para se referir ao grande número de estagiários que a procuravam, revela a problemática que a envolve e aos demais atores envolvidos nessa trama (professor-estagiário, professor-formador, alunos da escola-campo, diretores, coordenadores de estágio etc.) e, consequentemente, sinaliza para a necessidade de um número maior de salas de aula e escolas-campo para a realização dos estágios. Ou como a própria professora-supervisora diz mais adiante, é necessário que as escolas-campo e suas salas de aulas que constituem atualmente o campo de estágio estabeleçam, de fato, o vínculo, "abram as portas" para os futuros professores.

É nesse período que começo a vislumbrar a complexidade que constitui e circunda a formação inicial, em especial, o estágio supervisionado nas licenciaturas. Conhecer **os roteiros** (leis, resoluções, documentos, fichas, manuais), **os principais atores** (estagiários, professores-formadores, professores da escola-campo, coordenador de estágio, diretores) e vislumbrar **as identidades sociais** que assumem para desempenhar determinadas atividades, **os desafios** na logística do deslocamento para as escolas-campo, das parcerias universidade-escola, entre outras demandas, despertaram uma inquietação e um interesse que reverberam nesta pesquisa. Assim, resumidamente, os fios do estágio começam entrelaçar-se com os fios da minha construção identitária como professora-formadora-pesquisadora.

2 Temática de pesquisa e o nosso lugar na Linguística Aplicada[1]

Desde a década de 1980, no Brasil, inúmeras pesquisas foram realizadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, com enfoque nos "déficits escolares" e na operacionalidade de métodos e técnicas de ensino, possíveis soluções para sanar os ditos problemas de aprendizagem, mas que, de fato, tratava-se de problemas de escolarização (PROENÇA, 2002). Nesse período, a formação inicial e continuada do professor estava ancorada em uma *racionalização técnica* (NÓVOA, 2002), que desconsiderava o professor enquanto agente de letramento (KLEIMAN, 2006) e concebia-o principalmente como um transmissor e reprodutor de técnicas e métodos. Assim, as considerações sobre a prática docente eram superficiais e reducionistas, uma vez que não consideravam a especificidade do exercício profissional docente.

Apenas a partir de meados da década de 1990, as situações laborais começam a ser foco de pesquisas e, no final desta década, os pesquisadores iniciam um processo investigativo que passa a considerar a complexidade da atividade educacional. Surge, então, por exemplo, a abordagem ergonômica e as equipes interdisciplinares a fim de analisar o ensino como trabalho (MACHADO, 2007).

Nesse contexto de mudança, os estudos em Linguística Aplicada, doravante LA, assumem o caráter interdisciplinar em função dos novos objetos de estudo ou, em alguns casos, do novo olhar em relação ao mesmo objeto. Em síntese, o percurso dos estudos da LA abrange desde as teorias linguísticas, concentrando-se nas questões relativas ao ensino/aprendizagem da língua estrangeiras (especialmente do inglês), até uma proposta transdisciplinar, que ultrapassa os diferentes campos do saber científico e busca as contribuições de diferentes ciências e teorias para compreender as "práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central" (MOITA LOPES, 2009, p. 22), a qual nos filiamos.

Assim a LA contemporânea consolida-se como um importante espaço de pesquisa sobre as práticas de uso da linguagem, dentre elas, as que se estabelecem no/sobre o trabalho do professor. Por isso, a presente pesquisa sobre o estágio supervisionado do curso de Letras, enquanto prática social de letramento, e as representações que emergem nos textos/discursos

[1] A partir de então, empregaremos a primeira pessoa do plural na escrita deste texto, visto que desejamos marcar as diversas vozes que entoam esse coro sobre a formação de professores e o estágio supervisionado. Dentre as quais, compartilho dessa coautoria com as colaboradoras desta pesquisa, bem como com os demais professores-formadores, professores-supervisores e professores-estagiários, com os quais convivi e iniciei essa discussão durante meus primeiros anos de experiência profissional no ensino superior.

dos seus principais atores (professor-estagiário, professor-supervisor e professor-formador)[2], está situada nessa área de pesquisa, dado que a linguagem revela o sujeito social, considerando o seu caráter heterogêneo constitutivo.

3 Perguntas de pesquisa

Propomos, então, uma discussão sobre até que ponto as representações que emergem nas práticas sociais que constituem o estágio supervisionado revelam o caráter dinâmico, multifacetado e complexo da formação inicial e do trabalho docente, e quais os reflexos na construção da identidade profissional do futuro professor. Nesse sentido, apresentamos a seguinte pergunta de pesquisa: *como o estágio supervisionado, seus principais atores e o trabalho docente são representados nos textos/discursos da tríade (professora-estagiária, professora-formadora, professora-supervisora) e o que isso revela quanto à complexidade e multidimensionalidade da formação inicial do professor de língua portuguesa?*

Essa pergunta geral subdivide-se em três, as quais orientam nosso percurso analítico:

1) Quais os temas e representações (do estágio, de si, dos outros, do trabalho docente) construídas por uma estagiária nos relatórios de estágio e o que revelam quanto ao processo de construção identitária do professor iniciante?
2) Quais as identidades sociais, saberes e práticas mobilizados pela tríade (professora iniciante, professora-supervisora e professora-formadora) nas entrevistas sobre o estágio supervisionado?
3) Como o estágio supervisionado é representado nos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas?

Desse modo, abordamos o estágio supervisionado como uma prática colaborativa e formativa em que os sujeitos envolvidos estão em processo de desenvolvimento acadêmico-profissional, alguns nos anos iniciais, outros já com uma trajetória docente construída, mas todos envolvidos (uma vez que a participação destes é fundamental) diretamente com a

[2] Ao analisarmos as leis, resoluções e demais documentos, notamos que há uma flutuação terminológica quanto à designação das funções desempenhadas no estágio, por isso, estabelecemos *professor-estagiário, professor-supervisor e professor-formador*, as quais, ao nosso ver, remete diretamente às atribuições de cada um dos atores.

formação dos professores de língua portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira, Paraíba.

4 Objetivos da pesquisa

Nosso *objetivo geral* consiste em investigar o estágio supervisionado do curso de Letras, enquanto prática social de letramentos e espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, a partir da análise qualitativo-interpretativista das representações que emergem nos textos/discursos (relatórios de estágio e entrevistas) produzidos pelos principais atores (professora-estagiária, professora-formadora e professora-supervisora).

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

- EVIDENCIAR as representações construídas por uma professora-estagiária (do estágio, de si, dos outros, do trabalho docente) no relatório de estágio e como este gênero sinaliza o processo de construção identitária da professora-iniciante;
- INVESTIGAR as identidades sociais assumidas pela tríade (professora iniciante, professora-supervisora, professora-formadora), através dos textos/discursos que constituem as entrevistas, relacionando-as à multiplicidade de saberes e práticas que constituem o estágio supervisionado;
- ANALISAR como o estágio é representado através dos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas.

5 Justificativa

Como já afirmamos, são diversos os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, ainda são poucos os que buscam analisar o trabalho do professor considerando sua natureza complexa e seu conceito “multidimensional e polissêmico” (MACHADO, 2007, p. 90), visto que é preciso um arcabouço teórico e metodológico que viabilize as investigações a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Além disso, também observamos o pequeno espaço ocupado pelos estudos, nas discussões e publicações

científicas, sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas, principalmente os baseados na perspectiva sociointeracionista e/ou enunciativa da linguagem, na qual se insere nossa proposta.

Nesse sentido, destacamos os coletivos de pesquisa que se dedicam à investigação sobre o trabalho docente na perspectiva acima situada e com os quais estabelecemos uma contínua e produtiva interlocução: i) o **Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT)**, criado no ano de 2011 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a liderança das professoras Dr.ª Betânia Passos Medrado e Dr.ª Regina Celi Mendes Pereira da Silva, do qual fazemos parte desde o ingresso no doutorado em 2013; ii) o **Grupo Análise de Linguagem, Trabalho educacional e suas Relações (ALTER),** criado no ano de 2002, tornou-se referência em pesquisas sob a liderança da professora Dr.ª Anna Rachel Machado[3], uma das grandes pesquisadoras responsáveis pela divulgação do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, sendo que, atualmente, o referido grupo é liderado pelas professoras Dr.ª Eliane Gouvêa Lousada e Dr.ª Ana Maria de Mattos Guimarães, por isso, sediado na Universidade de São Paulo (USP); iii) para compor a tríade, temos o **Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor**, criado em 1991 no Instituto da Linguagem (IEL/UNICAMP), liderado pelas professoras Dr.ª Ana Lúcia Guedes Pinto e Dr.ª Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, e que atualmente reúne diversos pesquisadores de outras instituições[4].

Pertencem a esses grupos alguns dos estudos que investigam a formação do professor a partir de uma perspectiva transdisciplinar e ancorados nos estudos sócio-culturais e/ou sociointeracionistas, os quais apresentaremos suscintamente a seguir, a fim de situar o nosso estudo na cena investigativa atual. Nesse percurso, faremos uma revisão da literatura com base nessas produções acadêmicas vinculadas à Linguística Aplicada, que trataram, entre outros temas, das representações do ofício docente e das questões identitárias na formação inicial e/ou formação continuada a partir da análise das práticas de linguagem.

Para tanto, as pesquisas estão dispostas cronologicamente e agrupadas em função aos grupos de pesquisa a que estão vinculadas: as quatro primeiras, Guedes-Pinto (2000), Tápias-Oliveira (2006), De Grande (2010), Valsechi (2016) ao Grupo Letramento do Professor

[3] A professora Dr.ª Anna Rachel Machado (†2012), docente vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), deixou um importante legado para os professores e pesquisadores que se interessam pelo ensino de língua e a investigação do trabalho docente.

[4] Dentre elas estão, a ONG Ação Educativa, a PUC-MG, a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Faculdade de Educação (FE) e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ambos da UNICAMP e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), segundo o mapeamento dos grupos de pesquisa em torno do letramento realizado por Cristovão, Bork e Vieira (2015).

(IEL/UNICAMP); a quarta, Bueno (2007), ao Grupo ALTER (USP); e os quatro últimos, Rodrigues (2011), Ramos (2015), Pérez (2014b), Freudenberger (2015) e Santan'a (2016), ao GELIT (PROLING/UFPB). Por uma questão de intersecção entre arcabouços teóricos pertencentes a dois grupos de pesquisa e sua vinculação, a saber, ao Letramento do Professor (IEL/UNICAMP) e ao GELIT (PROLING/UFPB), situamos a pesquisa de Reichmann (2015) em uma zona de confluência. Isso posto, vejamos as contribuições das referidas investigações.

5.1 (Entre)lugares das pesquisas em Linguística Aplicada

A partir dos estudos da História Cultural e do Letramento, a tese de Guedes-Pinto (2000), "Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais", trouxe uma discussão significativa sobre a relação entre a construção identitária, a leitura e a formação docente. A pesquisadora, ao analisar o percurso leitor das alfabetizadoras, deu visibilidade às representações dessas profissionais acerca das práticas de letramento pertencentes à esfera privada e às esferas institucionais, como a escolar e a acadêmica. Nesse processo, as professoras-alfabetizadoras, através de suas memórias leitoras, confrontaram as apreciações valorativas acerca da legitimidade de determinadas práticas de leitura em detrimento de outras. Assim, evidenciaram, em seus discursos, identidades fluidas e heterogêneas que ora acatam os cânones, ora questionam o porquê dessa legitimidade. Sendo assim, não há uma voz, um discurso, mas vozes orquestradas revelando uma heterogeneidade constitutiva que ratifica uma construção identitária docente em um fluxo dinâmico.

Guedes-Pinto (2000), portanto, faz jus aos estudos da LA transdisciplinar, uma vez que estabelece um espaço de interlocução com a esfera escolar através da relação colaborativa rica construída ao longo do curso de formação com as professoras-alfabetizadoras e constata movimentos identitários que evidenciam "resistências e rupturas" diante do discurso institucional-escolar (p. 226). A professora-pesquisadora e as professora-alfabetizadoras, ao longo da formação, rompem com as hierarquias leitoras ao (re)pensarem o valor atribuído aos cânones e às práticas leitoras presentes em suas memórias. Assim, ao reconhecerem as suas leituras como legítimas, essas profissionais também se colocaram em uma posição de legitimidade, uma vez que se reconheceram como leitoras críticas, reflexivas, conscientes que podem reinventar práticas e reinventar-se enquanto profissionais em constante formação. Em

suma, essa pesquisa mostrou que é possível instaurar uma parceria entre a universidade-escola partindo da valorização de saberes não necessariamente instituídos pela academia, a fim de que se estabeleça um elo de confiança entre os sujeitos, práticas e suas esferas de atividade, mesmo aquelas que historicamente não se reconheceram como legítimas ou necessárias.

Tápias-Oliveira (2006) também realiza uma interessante investigação sobre a "Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação de professor", mediante a análise da produção diarista realizada por licenciandos egressos no curso de Letras. Nesse estudo, foi evidenciado um coro de vozes que sinalizou a heterogeneidade constitutiva do discurso e, por conseguinte, dos posicionamentos identitários dos futuros professores. Foram constatadas como recorrentes a coexistência da voz do professor em formação e da voz enquanto aluno do curso de Letras nos diários, evidenciando o traço heterogêneo, plural, multifacetado das identidades.

O diário, segundo a autora, foi considerado um instrumento revelador da construção identitária, a qual emerge a partir das marcas linguístico-enunciativo-discursivas. Esse gênero possibilitou uma automonitoração do processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando, já no primeiro ano do curso, uma reflexão crítica sobre as saberes e as práticas realizadas nesse período da formação inicial. Trata-se, portanto, de mais uma pesquisa-ação que defende a centralidade das práticas situadas de letramento na formação acadêmico-profissional do futuro professor. Nesse sentido, a leitura e a escrita não são meras habilidades escolares-acadêmicas, mas um modo de agir no mundo, reconhecendo-se, e aos outros, enquanto ator social/agente de letramentos.

Ao se situar no mundo figurado do Ensino Superior, Tápias-Oliveira (2006), com base em Holland (1998), afirma que os licenciandos conseguem também vislumbrar outros mundos, como, por exemplo, o mundo profissional, "o ser professor". Eles passam a apreciar e valorar os saberes aprendidos e, com isso, apresentam uma postura crítica, contestatória, participativa com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, contudo, de um processo de mudança que se inicia na disciplina Língua Portuguesa, sinalizando o potencial teórico-prático inerente aos componentes das licenciaturas, independentemente destes se situarem no início, meio ou fim do curso. Para nós, as constatações dessa autora são contundentes no tocante à desmistificação que apenas as Práticas de Ensino/Pedagógica e os Estágios teriam a responsabilidade de conduzir os professores em formação por novos mundos figurados, como o mundo profissional. Essa (re)formulação, por parte do ensino superior, é imprescindível, pois possibilita uma vivência significativa diante dos saberes acadêmicos-profissionais, já que não há hora, nem dia marcados para constituir-se professor.

Para a pesquisadora, a multiplicidade de vozes e posicionamentos dos graduandos evidenciam a criação dos novos mundos figurados, indicadores de uma apropriação (VYGOTSKY, [1930]2005) enquanto futuro professor, uma voz social que se constrói dialética e dialogicamente. Para Tápias-Oliveira (2006, p. 198),

> A formação de futuros professores, como qualquer construção identitária, é social; e, por ser social, é também um ato dialético: ela emana da cultura (mediada pelas atividades desenvolvidas em sala de aula) para o indivíduo em contrapartida, também vem de dentro do indivíduo, que contribui com suas experiências e conhecimentos para a cultura, e aí há a troca, sempre única, individual, diferente de pessoa para pessoa, em função dos diferentes ritmos e histórias de vida de cada um.

De fato, como argumentamos até então, a construção da identidade do futuro professor é marcada pelo caráter social, histórico, político, cultural inerentes ao processo formativo. Este processo, por sua vez, precisa considerar a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, no tocante às dimensões sociais e psicológicas, assegurando suas individualidades, intersubjetividades.

Na mesma linha e grupo de pesquisa, De Grande (2010) apresenta-nos a dissertação "Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada", que consiste na investigação das diferentes vozes que emergem no discurso de professoras alfabetizadoras envolvidas, conforme indica o título, em um curso de formação continuada. Com base nos Estudos do Letramento e na perspectiva dialógica e social da linguagem, a autora parte da hipótese que "o processo de alinhamento do professor com diferentes vozes sobre conceitos, valores e práticas [...] é uma questão identitária, sendo as identidades construídas e reconstruídas nas práticas discursivas" (p. 8), a qual foi confirmada. Embora as vozes que emergiram tenham revelado uma representação depreciativa das professoras alfabetizadores sobre o "ser professor", a relação assimétrica entre o formador e as professores alfabetizadoras, materializada através de embates entre o "como-fazer" e o "saber-fazer", revelam um fortalecimento identitário das alfabetizadoras. Nessas interações, os diferentes posicionamentos enunciativos das professoras também sinalizaram para vozes sociais relacionadas a outros cursos de formação, descaracterizando a ideia de que elas seriam despreparadas diante dos saberes provenientes da academia. Entre os desdobramentos dessa pesquisa, podemos também consultar Kleiman e De Grande (2015), a fim de constatar a

relevância dos professores formadores considerarem o processo de construção identitária como um amálgama que reúne diferentes saberes e, assim, manter a busca constante através de investigações e diálogos com os professores que serão seu público-alvo da formação.

Entre as pesquisa que mais se alinham à nossa proposta, está a tese de Valsechi (2016), "Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiários", também pertencente ao Núcleo Letramento do Professor. A pesquisadora investiga o estágio supervisionado do curso de Letras por meio da análise de dados gerados mediante a sua atuação como professora substituta (planejamento, diários de campo, aulas áudios-gravadas e textos produzidos pelos estagiários, dentre eles, os relatórios de estágio). De natureza qualitativo-interpretativista e cunho etnográfico, Valsechi (2016) nos conduz à reflexão diante da multiplicidade de saberes e práticas que constituem o estágio, o qual pode representar um *labirinto* ou um *entrelugar socioprofissional* para os estagiários[5].

Entre as pesquisas fundamentadas nos pressupostos do ISD e nas Ciências do Trabalho[6], destacamos a tese de Bueno (2007), "A construção das representações do trabalho docente: o papel do estágio", que investigou o estágio na formação inicial, com ênfase na visão de trabalho docente predominante nas orientações destinadas aos estagiários e nos textos/discursos elaborados por estes. Esse recorte, segundo a autora, possibilitou acessar quais as representações presentes em um documento que prescrevia tarefas aos professores em formação e nos dez projetos de intervenção que eles produziram, após o período de observação. Realizou-se uma análise descendente[7] prevista no referido quadro teórico-metodológico (ISD) e o trabalho docente foi concebido como uma forma de agir e, por isso, peça central na análise do desenvolvimento profissional dos futuros professores de língua portuguesa. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se a existência de prescrições que se limitavam aos aspectos formais (onde, como, quando etc.) referentes ao estágio e sua finalidade avaliativa. As representações também indicaram o caráter punidor do professor-supervisor (formador) e a objetificação do professor-observado, revelando o que a autora denomina de "subdimensionamento" do trabalho docente, ou seja, uma visão comprometida, estreita, reducionista do agir docente.

---

[5] Discutiremos mais as contribuições de Valsechi (2016) no Capítulo 1, a fim de defender o estágio como prática social de letramentos e entrelugar socioprofissional

[6] Esse diálogo teórico-metodológico é realizado principalmente pelos trabalhos produzidos pelos grupos de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho educacional e suas Relações (ALTER) e o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), para citar os mais representativos no contexto atual.

[7] A análise descendente consiste em partir do contexto sociointeracional de produção, passando pelo nível organizacional até chegar aos níveis enunciativos e semânticos. Aprofundaremos essa discussão no Capítulo 2.

Contudo, esses dados sinalizam para inúmeras possibilidades de (re)pensar a formação inicial, com base nas representações que emergem dos textos/discursos dos formadores (prescritores) e dos estagiários (futuros professores), conforme afirma a pesquisadora. O estágio, portanto, enquanto ponto nuclear da licenciatura, deve ser planejado e realizado para possibilitar a inserção dos futuros professores em práticas linguageiras situadas, pertencentes às esferas acadêmica e escolar, a fim de estabelecer "um debate interpretativo" (BUENO, 2007), ou seja, um meio profícuo de desenvolvimento acadêmico-profissional.

Por fim, temos as pesquisas oriundas do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), ao qual estamos vinculadas. Primeiramente, ressaltamos a tese "As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio", de Rodrigues (2011), que traz do ISD e das Ciências do Trabalho (Ergonomia e Clínica da Atividade), aportes relevantes, para analisar como o trabalho do professor é representado e interpretado no gênero acadêmico relatório de estágio. Para isso, a pesquisadora percorre os quatro níveis de análise previstos no quadro teórico-metodológico do ISD, a saber: i. contexto de produção dos relatórios; ii. nível organizacional; ii. nível enunciativo; iii. nível da semântica do agir. Com esse aparato teórico-analítico, Rodrigues (2011) busca acessar a percepção dos estagiários acerca do trabalho do professor regente (professor da escola-campo) e acerca de si mesmos na regência através dos textos/discursos[8] que constituem os relatórios de estágio. Entre as constatações da pesquisa, no âmbito geral, está a complexidade do estágio como espaço conflitante, mas também que gera desenvolvimento acadêmico-profissional. A parceria universidade-escola é um dos pontos a ser fortalecido, detecta a autora, uma vez que a fragilidade desse elo provoca impasses no andamento dos estágios, entre elas, os choques das tendências teórico-metodológicas dicotômicas relacionadas a cada instância formativa: a universidade vista como sinônimo de inovação no ensino de Língua Portuguesa *versus* a escola, seguidora fiel da tradição gramatical. Por fim, há o destaque para o gênero relatório como revelador das representações, as quais indicam que há apropriação (VYGOTSKY, [1930]2005) do gênero da atividade por parte dos estagiários, apesar dos impedimentos.

Pérez (2014b), com o objetivo de discutir a multidimensionalidade do trabalho docente, ampliar as práticas reflexivas na formação inicial e fortalecer o vínculo universidade-escola, defende sua tese "Construindo sentido sobre o agir docente: o uso da instrução ao sósia na formação inicial do professor de língua inglesa", que traz o ineditismo de mobilizar o

[8] Essa terminologia está baseada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ancoragem teório-metodológica utilizada por Rodrigues (2011) e também por nós nesta pesquisa. Consiste em marcar o interesse investigativo pela materialidade linguística juntamente com o contexto sociointeracional que reveste as práticas linguageiras dos sujeitos.

procedimento instrução ao sósia[9] da Clínica da Atividade[10] (CLOT, [1999]2007) na formação inicial. A incorporação desse instrumento, enquanto proposta, mostrou-se proveitosa, uma vez que, segundo a pesquisadora, amplia as práticas de linguagem, possibilitando "o redimensionamento e (re)construção de representações do trabalho docente" (PÉREZ, 2015, p. 246).

Dialogando com a perspectiva dos Estudos do Letramento, Ramos (2015) na tese "Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores", investigou a construção identitária de professoras em formação inicial no curso de Pedagogia, na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, mediante diários de leitura produzidos por cinco (05) alunas-colaboradoras. Constatou-se que há uma "rede de vozes", reveladas por meio dos posicionamentos enunciativos das autoras e das tematizações contempladas nos diários. Reafirmou, assim, as contribuições sobre o processo de construção identitária docente ao constatar que há a coexistência de diferentes identidades entre as professoras-colaboradoras (leitoras, graduandas e formadoras de leitores), atestando o caráter múltiplo, plural e heterogêneo que permeiam a formação inicial docente.

Nesse mesmo ano, Freudenberger (2015) investigou quais as ferramentas[11] características do trabalho dos professores iniciantes a partir do procedimento metodológico Instrução ao Sósia, evidenciando as (re)significações que os jovens professores atribuem-nas durante a fase inicial da experiência profissional. Para isso, a tese de Freudenberger intitulada "O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?" mobilizou a categoria figura de ação (BULEA, 2010), a fim de analisar as representações dos professores iniciantes acerca das ferramentas e, dessa forma, sinalizar o processo de desenvolvimento que ocorre a partir da análise da atividade pelos próprios professores mediante a instrução ao sósia.

Por fim, nesse percurso em que entrelaçamos pesquisas para além das identidades, há o recente trabalho realizado por Sant'ana (2016), "A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa", que tratou de um estudo de caso sobre o complexo, e contínuo, processo de formação identitária de uma professora ao longo dos quatro últimos semestres do curso de Letras/Português, com enfoque nas

[9] Trata-se de um procedimento que consiste em um trabalhador descrever, com detalhes, o que deveria ser realizado por um sósia para que este desempenhe sua função ao ponto de não notarem a substituição.

[10] A Clínica da Atividade faz parte das Ciências do Trabalho, área da Psicologia que, nos últimos anos, estabeleceu um significativo diálogo com o ISD. Entre as contribuições, há instrumentos, a exemplo da Instrução ao Sósia, da Autoconfrontação Simples, Cruzada.

[11] Freudenberger (2015, p. 102), após expor algumas definições de autores da área (Dolz, Moro, Polo, Schneuwly), declara "as ferramentas são entidades sócio-historicamente construídas, que fazem parte dos pré-construídos culturais, e são utilizadas pelo professor para instaurar e gerenciar o meio didático".

disciplinas de estágio e nas primeiras experiências como professora titular de turmas de língua portuguesa. Com base em um amplo aparato teórico-metodológico que envolveu as Ciências da Educação, o ISD e as Ciências do Trabalho, Santan'a (2016) apresenta dados contundentes acerca do trabalho representado/interpretado de uma professora iniciante, os quais revelam a transitoriedade identitária dessa profissional que, no curso da construção do gênero profissional[12] (SAUJAT, 2004), depara-se com diferentes demandas sociais e institucionais. Nesse caso, são os relatos reflexivos, a técnica da autoconfrontação simples[13] e demais produções da professora iniciante, que, ao serem analisados pela pesquisadora, com vistas nos elementos constitutivos do trabalho docente, os mecanismos enunciativos de modalização e os dêiticos de pessoa, possibilitam acessar as representações acerca das práticas realizadas ao longo do estágio e das primeiras experiências enquanto professora regular do ensino médio de uma escola pública paraibana. As identidades distintas reveladas, da professora segura, que segue as prescrições do estágio nas regências, à professora iniciante (já formada), que se sente sozinha e agredida, indicam, além de questões referentes à formação inicial e ao sistema educacional público brasileiro, como as identidades são fluidas, contextuais, híbridas e instáveis. Por isso, investigá-las demanda um olhar transdisciplinar, simultâneo, global e local, que considere a multiplicidade constitutiva inerente aos saberes e práticas dos atores sociais.

Reichmann (2015), em seu livro "Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado, fruto do pós-doutoramento, apresenta-nos possibilidades para tornar o estágio supervisionado como um espaço legítimo de desenvolvimento acadêmico e profissional a partir de práticas situadas de letramento. Ao analisar o curso de Letras/Língua Inglesa de uma universidade pública brasileira, a pesquisadora nos conduz por diferentes estratégias que potencializam a interação e o processo reflexivo dos professores iniciantes a partir da integração de diferentes gêneros (fotobiografia, blog, diários e relatórios de estágio). Integra assim, para realização dessa investigação, os aporte dos Estudos do Letramento, do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho, a fim de compreender o processo de construção identitária dos professores em formação inicial e mobilizar novas práticas que possibilitem a reflexão, Reichmann (2015) defende a necessidade de criar e fortalecer uma rede colaborativa entre os estagiários,

[12] Discutiremos essa noção no capítulo a seguir.
[13] Dispositivo metodológico proveniente da Clínica da Atividade (CLOT [1999]2007; 2010; FAÏTA, 2002) utilizado em pesquisas situadas no Interacionismo Sociodiscursivo.

professor da escola-campo e professor-formador, a fim de assegurar que as experiências como professor iniciante sejam significativas[14].

Os estudos mencionados, portanto, discutem a formação inicial e/ou o estágio como espaços potenciais de construção identitária e desenvolvimento profissional quando mobilizados recursos que possibilitem aos atores envolvidos se apropriarem do gênero profissional, ou seja, de uma cultura profissional partilhada (CLOT, [1999]2007).

Pesquisas dessa natureza são extremamente válidas, pois buscam discutir a relação existente entre o exercício profissional docente e a formação inicial oferecida aos futuros professores. Certamente, para o futuro professor, trata-se de uma relação, por vezes, imbricada, pois é no período de realização dos estágios supervisionados em que há uma confrontação entre o que foi *prescrito* e o *realizado*[15] efetivamente na prática profissional (BRONCKART; MACHADO, 2004). Ao descrever, analisar e socializar, alguns professores-estagiários ainda consideram aspectos bem genéricos em relação ao trabalho docente e, por vezes, o professor observado é avaliado negativamente por realizar uma prática "incoerente" com as orientações dos documentos oficiais, a exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 1999), denominados, por Bronckart e Machado (2004), textos prefigurativos.

5.2 Nosso (entre)lugar na Linguística Aplicada

Nossa pesquisa, partindo das contribuições dos estudos já mencionados, também almejamos ampliar a compreensão do exercício profissional do professor a partir do estudo de caso realizado sobre o estágio supervisionado desenvolvido no Campus III/UEPB, a fim de dar mais visibilidade a esse espaço legítimo de formação inicial. Intuito este impulsionado pela necessidade de potencializar as experiências e discussões que constituem o estágio, uma fase rica em inquietações, reflexões e expectativas em relação à atividade docente. Além disso, a pertinência desta pesquisa deve-se também "a importância qualitativa da linguagem e das práticas linguageiras" (FAÏTA, 2002, p. 46), aqui defendidas, ao revelar aspectos vários do trabalho do professor.

A provocação maior para a realização deste estudo está na nossa vivência como professora-formadora, a qual permitiu a escuta constante das diversas vozes, que ora formam

[14] A discussão com base em Reichmann (2015) e outros estudos da autora será retomada com mais ênfase no Capítulo 1.
[15] Ver conceitos, a seguir, no capítulo 3.

um coro harmônico, ora formam um coro dissonante, mas que juntas atribuem significação a esse meio de formação socioprofissional. Diferente das investigações apresentadas, nossa pesquisa será realizada a partir das práticas de linguagem dos três atores que protagonizam o estágio supervisionado, a saber, a professora-estagiária, a professora-supervisora e a professora-formadora. Para nós, tornou-se imperativo apresentarmos o estágio supervisionado do Campus III/UEPB como campo de formação acadêmico-profissional e área de investigação através dos posicionamentos dos diferentes sujeitos que o constituem, pois assim traríamos à tona, mesmo que parcialmente, "o real" do estágio[16].

Para analisar um objeto dessa natureza, faz-se necessário mobilizar contribuições que atendam à perspectiva transdisciplinar. Este estudo, portanto, baseia-se nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: da Ergonomia e da Clínica do Trabalho, dentre as quais estão as pesquisas de Clot ([1999]2007, Amigues (2004), Saujat (2004) e Faïta (2002), conjuntamente com o aporte teórico do ISD, a saber, Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009), Bronckart & Machado (2004), Machado (2007; 2009), Machado & Bronckart (2009); Cristovão (2008) e demais estudiosos da área; e os Estudos do Letramento, com Kleiman (2005; 2006), Guedes-Pinto (2000; 2015), De Grande (2010; 2015), Kleiman & Reichmann (2012), Reichmann (2015; 2016), Valsechi (2016), dentre outros.

Esperamos, então, realizar uma discussão salutar sobre *linguagem, formação, identidade e trabalho*, contribuindo com a formação inicial dos professores de língua portuguesa ao problematizar o estágio supervisionado a partir da perspectiva dos seus principais atores, a fim de desvelar a complexidade inerente ao desenvolvimento profissional, relacionando-o com as singularidades do trabalho docente. Assim, evidenciaremos o real da atividade (CLOT, [1999]2007), ou seja, o que é realizado nesse "entrelugar socioprofissional" (REICHMANN, 2014; 2015), mas também as atividades que não se efetivaram por algum motivo relacionado às especificidades desse contexto. Para tanto, evocaremos o olhar da tríade do estágio constituída nesta pesquisa pelos seguintes sujeitos sociais: a professora-estagiária, a professora-supervisora (escola-campo) e a professora-formadora (universidade), a fim de (re)significarmos, através desses diferentes ângulos e vozes, identidades, saberes e práticas.

[16] Fizemos uma analogia com o conceito "real da atividade" de Clot ([1999]2007), que se refere às três dimensões que constituem a atividade de trabalho: a prevista, a realizada e aquelas que foram impedidas por algum motivo. Ou seja, o estágio, enquanto prática formativa também concentraria essa tridimensionalidade.

6 Organização geral da tese

Nosso percurso investigativo está organizado nos seguintes capítulos: o primeiro situa historicamente o estágio das licenciaturas através da discussão acerca da legislação federal, como também no que concerne às resoluções elaboradas pela instituição de ensino superior, evidenciando as concepções subjacentes; posteriormente, apresentamos os conceitos de identidade, para então discutirmos a construção identitária docente e a relação com o estágio, partindo dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais até as abordagens transdisciplinares da LA, com destaque para as pesquisas na área dos Estudos de Letramento.

O segundo capítulo discute as noções de linguagem e trabalho, destinando a primeira seção às principais bases epistemológicas do ISD, com enfoque nas concepções de linguagem; a seguir, apresenta os pressupostos das Ciências do Trabalho, em diálogo com o ISD, a fim de discutir a noção de trabalho, partindo do âmbito mais geral à atividade de trabalho educacional, cerne das discussões sobre formação docente no âmbito do ISD e da LA; por fim, discutimos o método descendente de análise adotado pelo ISD e sua proposta de análise textual-discursiva.

O terceiro capítulo expõe o desenho metodológico da pesquisa mediante a exposição e discussão da natureza e suas orientações metodológicas de base qualitativo-interpretativista, seguida da delimitação do contexto de pesquisa, descrição dos instrumentos e processo de geração de dados. Por último, explicita os procedimentos de análise, ou seja, quais os níveis e as categorias analíticas eleitas, mediante as questões de pesquisa e peculiaridades do objeto.

O quarto capítulo, constituído pela análise de quatro relatórios de estágio produzidos por uma professora-estagiária ao longo dos dois últimos anos do curso de Letras, evidencia os temas e as representações construídas nos relatórios sobre o próprio estágio, os principais atores e o trabalho do professor e o que revelam quanto ao processo de construção identitária da professora iniciante. Por isso, recorremos ao percurso longitudinal, que possibilitou acompanhar o desenvolvimento profissional da estagiária Karoline.

O quinto capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com a tríade de colaboradoras: uma professora-estagiária, autora dos relatórios analisados no quarto capítulo; uma professora-supervisora e uma professora-formadora, ambas mencionadas nos relatórios da referida professora-estagiária. Nesse capítulo, desenvolvemos a análise de trechos das entrevistas, a fim de investigarmos as identidades sociais assumidas pela tríade, explicitando os múltiplos saberes e práticas mobilizados ao longo do estágio supervisionado.

Após esse reconhecimento, analisaremos as (re)configurações realizadas pelos principais atores sociais do estágio.

Dito isso, vejamos, no primeiro capítulo deste estudo, quais os marcos legais e as concepções que marcaram a história do estágio supervisionado nos anais da formação docente brasileira.

CAPÍTULO 1

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO FORMATIVO E DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR[17]: MARCOS LEGAIS E CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA SOCIAL LETRADA

> Quando se desvenda a natureza complexa das situações envolvidas tanto nas abordagens de pesquisa propostas quanto no processo em que se encontram engajados os sujeitos da pesquisa, desvela-se, também, a importância de que um mesmo dado seja continuamente significado e ressignificado.
>
> (Angela B. Kleiman & Maria de Lourdes M. Matencio, *Letramento e Formação do Professor*)

O estágio supervisionado, inicialmente, foco das pesquisas provenientes da Educação (AZEVEDO, 1980; PICONEZ, 1991; FAZENDA, 1991; FONTANA, 1997; KENSKI, 1991; LUDKE, 1996; PIMENTA, 1994), atualmente tornou-se um campo de investigação profícuo na LA (GUEDES-PINTO, 2015; REICHMANN, 2015; KLEIMAN & VALSECHI, 2014; SANTAN'A, 2016; VALSECHI, 2016; KLEIMAN & ASSIS, 2016) para citar as produções mais recentes), nas palavras de Silva (2011, p. 8), configura-se "área de investigação emergente na LA".

Não obstante, é válido destacar que, com a expansão do ensino superior e consequente problematização acerca da qualidade de ensino oferecida pelas universidades, ocorreu um

[17] Este título retoma o questionamento realizado pelo Prof. Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq) no prefácio do livro "Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares", publicado em 2010. Também nesse mesmo ano, Pimenta e Lima (2010, p. 24), ao diferenciarem o estágio profissional (não obrigatório) do estágio curricular, afirmam que "o estágio curricular é campo de conhecimento". Apesar desses autores, dentre outros, já apontarem afirmativamente à questão, desejamos acrescentar mais vozes a esse coro que concebe, investiga, teoriza o estágio supervisionado a partir da orquestração de aportes de diferentes áreas do conhecimento, constituindo assim um espaço/campo produtivo de epistemologias que hoje buscam (re)significá-lo. No título deste capítulo, utilizamos prefixo de origem latina *trans*-, retomando as discussões de Signorini & Cavalcanti (1998) e Cavalcanti (2006) sobre o caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada atual. Situados na LA, assim reconhecemos o estágio, visto que, para compreender a complexidade inerente à formação inicial, mais especificamente a esse período, diferentes aportes teóricos são evocados, a saber, as Ciências da Educação, o Interacionismo Sociodiscursivo, as Ciências do Trabalho, os Estudos Culturais, conforme veremos a seguir.

significativo aumento de investigações acerca da formação inicial, com enfoque no estágio supervisionado curricular, i.e., aquele integrado ao currículo do curso enquanto componente obrigatório nos termos da Lei Federal nº 11.788/2008: "[...] obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma [...]". Além disso, é, a partir dessa regulação, que o estágio supervisionado passa a ser orientado pelos professores da área de formação, uma vez que era um componente pertencente à grade dos cursos de Pedagogia. Consequentemente, as problematizações com relação a essa etapa da formação inicial tornam-se de interesse, a exemplo dos linguistas aplicados atuando no estágio na licenciatura em Letras. As autoras da epígrafe escolhida para este capítulo, nesse sentido, sinalizam para a complexidade desse objeto de estudo e das abordagens que ensejam esta pesquisa, assim como a necessidade de mobilização de aportes teórico-metodológicos que possibilitem discutir as múltiplas facetas que o constituem.

Na esteira desse crescimento de pesquisas e produções acadêmicas, evidenciam-se características consideradas inerentes ao estágio, com o intuito de captar a complexidade desse espaço formativo: estágio enquanto unidade teoria e prática (PIMENTA, [1994] 2012); ponto nevrálgico da licenciatura (LUDKE, 2009); estágio como pesquisa (PIMENTA & LIMA, 2010); estágio como experiência iniciática (FONTANA, 2011); estágio como encontro (ZABALZA, 2014); estágio como entrelugar socioprofissional (REICHMANN, 2015). Vê-se, desse modo, a tentativa constante de (re)significar o estágio, uma vez que seu papel na formação e construção identitária profissional é fulcral e, no tocante às licenciaturas especificamente, constitui-se enquanto um amálgama de concepções, representações, crenças, valores, saberes e práticas, o qual emerge através dos textos/discursos produzidos pelas diferentes instâncias, hierarquias institucionais (MEC, universidades, departamentos) e sujeitos envolvidos direta ou indiretamente (formadores, estagiários, alunos e supervisores da escola-campo, coordenadores de estágio)[18].

Neste capítulo, objetivamos situar historicamente o estágio das licenciaturas através da discussão acerca da legislação federal e das resoluções elaboradas pela Universidade Estadual da Paraíba / Campus III, instituição de ensino superior pesquisada, evidenciando as concepções subjacentes; posteriormente, apresentaremos conceitos de identidade, para então

[18] Com a transição de governo pós-impeachment, é imperativo sinalizar às consequências imprevistas da Medida Provisória nº 746/2016, publicada no dia 22 de setembro de 2016, uma vez que, além de alterações curriculares no ensino médio e ampliação da carga horária com vistas à implantação do ensino integral, oficializou-se também a permanência e o ingresso de profissionais sem formação superior específica quando considerados como dotados de notório saber. Essa medida, realizada sem consulta pública, afetará de sobremaneira as práticas formativas, em especial, no tocante ao estágio, visto que subjaz a essa prescrição oficial a desvalorização dos saberes teórico-metodológicos ofertados pelas licenciaturas, bem como a profissionalização docente.

discutirmos a construção identitária docente e a relação com o estágio, partindo dos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais até as abordagens transdisciplinares da LA, com destaque para as pesquisas na área dos Estudos de Letramento, a saber, Street ([1984]2006; [1995]2014; 2012), Kleiman (1995; 2001; 2005; 2006; 2007), Guedes-Pinto (2000), Tápias-Oliveira (2006), Vóvio (2007), Tinoco (2008), Reichmann (2015).

À luz dessas contribuições, encerraremos este capítulo dialogando com estudos que, assim como esta pesquisa, compreendem o estágio como prática social letrada (KLEIMAN; REICHMANN, 2012; REICHMANN, 2015; KLEIMAN; VALSECHI, 2014), i.e., espaço privilegiado na formação inicial do professor, constituído por diferentes gêneros textuais orais e escritos produzidos com a finalidade de desenvolver as capacidades e, concomitante, fortalecer o processo de socialização profissional e construção identitária do professor em formação (KLEIMAN, 2005). O estágio, nessa perspectiva, é um espaço legítimo em que práticas colaborativas entre a universidade e a escola são fundamentais para refletir, debater, confrontar, estabelecer relações entre os aportes teórico-metodológicos, ou seja, os saberes disciplinares específicos, com as demandas do contexto de ensino-aprendizagem, saberes necessários ao ofício docente; e, nessa fusão, criar um meio que fomente a construção da identidade socioprofissional do futuro professor de língua portuguesa com base em um processo reflexivo, dialético e crítico (MAGALHÃES, 2004).

1.1 O estágio e a formação de professores: uma história enredada pelos marcos legais[19] e pelas concepções

O lugar do estágio nos cursos de formação de professores brasileiros não é novo, já diria Ludke (2013), ao citar a relação dos Institutos de Educação[20], na década de 1930, com escolas da educação básica, as quais eram "acopladas aos cursos de formação" (p. 115) até o final da referida década. Contudo, esse modelo, assim como as concepções subjacentes ao componente curricular Estágio Supervisionado/Prática de Ensino sofreram alterações ao longo das décadas, conforme ocorriam mudanças nas tendências educacionais e no entendimento do

[19] Encontram-se, em anexo, todos os documentos oficiais citados nesta seção.

[20] O contexto social e político em que surgem os Institutos de Educação caracteriza-se pelas mudanças inovadoras dos educadores envolvidos no Movimento da Escola Nova, entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, responsáveis pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (SAVIANI, 2004). Fruto dos debates ocorridos na década de 1920, esse documento apresentava a necessidade de uma ampliação da rede educacional para diminuição das desigualdades sociais.

papel do estágio na formação inicial dos professores. Para acessarmos esse percurso, inicialmente, seguiremos as publicações das leis e demais documentos, ou seja, elencaremos e discutiremos as prescrições institucionais que constituíram o estágio até então.

Quadro 1. Principais marcos regulatórios

LEIS, PARECERES E RESOLUÇÕES	ANO	OBJETIVO
Decreto-Lei nº 1190	1939	Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia. (Modelo da formação 3 + 1)
Parecer/ CFE nº 292	1962	Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. (Obrigatoriedade do componente Prática de Ensino nas licenciaturas)
Lei nº 5.540	1968	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. (Reforma universitária e apresentação do estágio como elemento de integração entre teoria e prática)
Lei nº 5.692	1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. (Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM) e na Habilitação de Grau Superior: licenciatura curta. É previsto que o estágio, enquanto meio de habilitação profissional, poderá ser realizado em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas sem acarretar vínculo empregatício, mesmo que remunerado)
Lei nº 6.494	1977	Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. (Previa um semestre para realização dos estágios)
Lei nº 9.394	1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). (Estabelece que os sistemas de ensino normatizem a realização dos estágios. Prevê também que o estagiário poderá receber bolsa, ser assegurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica)
Parecer nº 9	2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. (Concepção de prática como componente curricular, isto é, presente ao longo do curso de licenciatura)

Parecer nº 21[21]	2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Acréscimo de 100 horas ao componente curricular Estágio Supervisionado, totalizando o mínimo de 400 horas.)
Parecer nº 27	2001	Nova redação ao item 3.6, alínea c, alterando o período de início do estágio do Parecer CNE/CP nº 9/2001. (Início do estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso de licenciatura.)
Parecer nº 28	2001	Nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001. Aumenta a duração da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. (Acréscimo de 100 horas ao componente curricular Estágio Supervisionado, totalizando o mínimo de 400 horas.)
Resolução CNE/CP nº 1	2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Conforme fundamenta os Pareceres nº 9/2001 e nº 27/2001, ampliação da concepção de prática e início do estágio a partir da segunda metade do curso de licenciatura)
Resolução CNE/CP nº 2	2002	Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica de nível superior. (Conforme fundamenta o Parecer nº 28/2001, acréscimo de 100 horas ao componente curricular Estágio Supervisionado, totalizando o mínimo de 400 horas.)
Resolução UEPB/CONSEPE nº 14	2005	Define a carga horária e ementas dos estágios curriculares das licenciaturas. (Carga horária mínima do estágio supervisionado de 400 horas e início a partir da segunda metade do curso.)
Lei nº 11.788	2008	Dispõe sobre o estágio de estudante. (Lei do Estágio)
Lei nº 12.014	2009	Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Resolução UEPB/CONSEPE	2013	Altera a Resolução UEPB/CONSEPE/014/2005 e

[21]O Parecer CNE/CP 21/2001 não foi homologado em função da retificação pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

nº 12		dá outras providências.
Resolução nº 2	2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior. (Carga horária mínima do estágio supervisionado de 400 horas, sendo prevista a redução de no máximo 100 horas quando: i. o curso da segunda licenciatura pertencer a mesma área do curso de origem; ii. o cursista portar diploma de licenciatura com exercício comprovado e exercer atividade docente regularmente na educação básica.)

Considerando a década de 1930 como um período em que se iniciam importantes transformações no cenário político, econômico e educacional, partimos desse marco, situando como ponto de partida a criação dos Institutos de Educação[22], os quais posteriormente tiveram seus cursos de formação incorporados às universidades. Tratava-se do surgimento das licenciaturas através do Decreto-Lei nº 1190/39, o qual estabelecia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia[23], incidindo em mudanças curriculares no tocante à relação entre os conhecimentos específicos/disciplinares e a dimensão prática. Entre as regulações, estava a divisão do ensino em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários, sendo as aulas práticas ministradas em laboratórios, gabinetes ou museus (Art. 40). Não haveria, portanto, as escolas de educação básica vinculadas às universidades conforme ocorria com os Institutos de Educação.

Os cursos de formação inicial superior aderiram o modelo de formação 3+1, o qual consistia na dedicação dos três anos do currículo às disciplinas específicas e apenas um ano as de cunho pedagógico, especificamente o componente Didática (LUDKE, 2013). Esse formato perdurou até os idos de 1960, ancorado em uma visão dicotômica, que opunha a teoria, produção científica de prestígio, à prática, vista então como modelo a ser seguido por imitação, reprodução, ou seja, realidade a ser apreendida no contexto escolar (FÁVERO, 2006). É nessa década, mais especificamente a partir do Parecer 292, de 14 de novembro de 1962, publicado pelo Conselho Federal de Educação, que se tornou obrigatório nas licenciaturas o componente Prática de Ensino, desenvolvido nas escolas da comunidade sob forma de estágio (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010). Desde então, a fragmentação (teoria e

[22] Instituições responsáveis pela formação dos professores para atuarem no nível primário e secundário (BAZZO, 2004).
[23] Conforme especifica o Decreto-Lei nº 1190/39, os cursos oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia eram os seguintes: Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Pedagogia e Didática.

prática) e o espaço destinado ao estágio nos cursos de formação dos professores se alinharam à concepção de prática como imitação de modelos, uma vez que o período do estágio, conforme declaram Pimenta e Lima (2010, p. 36), foi reduzido "a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa".

Na década de sessenta, a tendência pedagógica tecnicista, oriunda dos Estados Unidos e inspirada na corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, chega ao Brasil trazendo a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2001). O estágio entendido como "momento prático", torna-se o espaço de transmissão de técnicas e metodologias, as quais tomadas a exemplo de receitas e/ou fórmulas deveriam ser executadas pelos docentes. A partir de então, emerge a partir de uma concepção reducionista, situada em um paradigma racionalista e tecnicista em voga nesse momento sócio-histórico, o professor como um "prático" que reproduzirá modelos anteriormente testados, sem prever a reflexão quanto à realidade de atuação, ou seja, a concepção de estágio enquanto instrumentalização técnica passa a vigorar na formação de professores. Para Pimenta e Lima (2010), esta concepção visava o treinamento, a partir de um processo de instrumentalização técnica, o qual refletia o momento científico, social e político, em que elegiam como elementos basilares: "produtividade, eficiência, racionalização e controle" (CANDAU, 1984, p. 17)[24]. Nesse período, no Brasil, houve o golpe militar iniciado de 64 e a educação foi envolvida por um controle e engessamento severo, acentuando assim a perspectiva tecnicista vigente.

Embora a reforma universitária de 1968 (Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968) apresente o estágio "como elemento de integração entre teoria e prática" (PIMENTA, [1994] 2012, p. 79), a fragmentação e o predomínio dos componentes teóricos prevalecerá por décadas nas licenciaturas. Sobre esse impasse, observamos que há o avanço no tocante à legislação, contudo, as mudanças curriculares resistem, visto que a interpretação das leis é atravessada pelas crenças e ideologias dos atores que constroem os currículos. É, por isso, que apesar da Lei 5.540/1968 determinar a integração teórico-prática como basilar para a formação profissional, a perspectiva tecnicista encontrou na década de 1970 um contexto favorável para implantar um modelo de ensino de cunho profissionalizante, o qual incidiu, por exemplo, na criação da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM) e na

[24] Apesar de o contexto sócio-histórico atual ser distinto, parece-nos que alguns ideais calcados na racionalização técnica estão sendo retomados pelo atual governo, visto que a primeira grande deliberação no âmbito educacional foi a Medida Provisória nº 746/2016, a qual incorporou à LDB nº 9.394/96 a formação técnica e profissional como a quinta grande área no currículo do ensino médio, ao passo que retira a obrigatoriedade das disciplinas como Filosofia e Sociologia, revelando um retorno aos ideais tecnicistas e, consequentemente, um retrocesso curricular dos últimos anos da educação básica.

Habilitação de Grau Superior, também denominada de licenciatura curta. A Lei nº 5.692/71 que estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, então, "se configurava como forma de conter a demanda e a pressão por mais vagas do ensino superior" (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 46). A formação docente, para atender às necessidades político-econômicas do país, restringia-se a cursos que preparassem mais profissionais em menos tempo. Isso incide na "desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade e sim a quantidade" (OLIVEIRA, 1994, p. 47). Há nesse período a coexistência, assim como em tempos hodiernos, da concepção do estágio enquanto imitação de modelos, uma vez que a formação inicial continua a conceber o professor em uma perspectiva reprodutivista.

Em 1977, publicam a Lei Federal nº 6.494, que irá vigorar até a Lei Nº 11.788/2008, também conhecida como Lei do Estágio por regular exatamente "os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo". Nela, segundo Andrade e Resende (2010, p. 239), são estabelecidos que

> [...] os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculos empregatícios; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura do termo de compromisso.

Com essas prescrições, segundo Agostini e Terrazzan (2010, p. 186), foi iniciado "o processo de sistematização das atividades referentes ao estágio curricular, concebendo-o como uma forma de 'investigação entre a teoria e a prática'". Trata-se das mudanças paradigmáticas que ocorrerão a partir da década 1980, ensejadas pelas transformações sociais e políticas que afetaram a compreensão do papel da escola. A iminência do desfecho do regime ditatorial, que ocorrerá em 1985, e a entrada, cada vez mais frequente, das camadas socialmente excluídas, provocam uma mudança de perspectiva diante da instituição escolar, agora passando a ser vista como espaço de práticas (ANDRADE; RESENDE, 2010). Contudo, não há, mais uma vez, mudanças significativas de concepções, nem avanços quanto à formação dos professores no tocante ao estágio supervisionado. Continuamos a observar uma visão dicotômica que polariza a formação específica (disciplinas ditas "teóricas") e a formação pedagógica (prática de ensino sob forma de estágio).

Não obstante, como um desdobramento dos debates e problematizações iniciados na década anterior, os anos de 1990 tornam-se palco dos novos paradigmas e mudanças de enfoque no que se refere ao processo educativo, como um todo, envolvendo assim a formação de professores. A análise das questões globais e locais torna-se essencial em um momento que o mundo, ano após ano, passa a ser considerado uma aldeia global. Nos Estados Unidos, a noção de reflexividade ganha notoriedade com as publicações de Donald Schön ([1983]1993; 1997; [1987]2000) sobre o processo de formação do profissional reflexivo que se traduz na elaboração de uma epistemologia da prática. Outros autores, nesse período, também se alinham a esse debate sobre as questões epistemológicas a partir da tríade "ação-reflexão-ação", a exemplo de Tardif ([2002]2014; 2005; [2008]2013) e Perrenoud (2000; 2001; 2002), Freire (1992; 1993; 1996), Gadotti (1995; 2000) e Saviani (1991; 1998; 2004; 2007), e influenciam, assim, os direcionamentos acerca das pesquisas e formações de professores brasileiros.

Entre os marcos legais que compõem a história da educação brasileira e apresentam reorientações significativas quanto à formação de professores, está a publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394. Segundo Andrade e Resende (2010, p. 239), essa lei se configurou como "um importante instrumento de direitos educacionais". Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 55) acrescentam que "as proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentação que se seguiram [...]". A partir de então, veremos que se busca, mesmo que paulatinamente, contemplar o *saber sobre* e o *saber como* (ZABALZA, 2014) em uma perspectiva dialética, ou seja, não excludente e polarizada por uma compreensão reducionista do papel do estágio na formação do professor[25].

O parágrafo único que, atualmente, trata da formação teórico-prática foi incluído pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, estabelecendo:

[25] Conforme sinalizamos nas notas de rodapé anteriores (Cf. 18 e 24), houve um retrocesso nesse sentido, uma vez que a MP nº 146/2016 inclui oficialmente "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação" (LDB 9.394/96, Art.61, Inciso IV), ou seja, legitima-se a precarização da formação específica, a fim de contornar um quadro atual de professores que carecem de profissionais especializados, conforme consta no site do MEC: dos 709.546 professores da rede pública que atuam na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio, 374.829 precisam complementar a formação superior. Contudo, essa medida provisória destoa completamente das conquistas educacionais, principalmente, com relação às iniciativas para melhoria da formação docente. Um exemplo recente é a Rede Universidade do Professor, que, no primeiro semestre de 2016, ofereceu 105 mil vagas, em universidades públicas, para os professores sem nível superior, aos licenciados que atuam fora da área de formação e graduados não licenciados (Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38111).

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço**;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (LDB nº 9394/1996, grifos nosso).

Esse acréscimo, apesar de configurar uma prática discursiva válida no tocante à "associação entre teorias e práticas" constitutiva dos estágios, restringe a esse componente a dimensão prática das licenciaturas, como se os demais componentes não tivessem essa obrigatoriedade, conforme ainda resiste à organização curricular em determinados cursos.

Todavia, entre as regulações que tentam superar os modelos desarticulados até então vigentes, temos, primeiramente: o Parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, alterando o período de início do estágio que, no Parecer CNE/CP 9/2001, estava desde o início do curso, sendo agora estabelecido a partir da metade do curso. Posteriormente, é homologado o Parecer CNE/CP 28/2001, o qual apresenta uma nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, aumentando "a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena", implicando no acréscimo de 100 horas ao componente curricular estágio supervisionado, totalizando o mínimo de 400 horas. Além disso, há nesse parecer a distinção entre prática como componente curricular e estágio curricular obrigatório, conforme sistematizamos em tópicos a seguir:

> **a) Prática como componente curricular:**
> ✓ mais abrangente, pois vai além das disposições legais;
> ✓ uma prática que produz algo no âmbito do ensino;
> ✓ atividade flexível, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica;
> ✓ planejada quando da elaboração do projeto pedagógico do curso;
> ✓ é desenvolvida durante todo o processo de formação inicial;
> ✓ é articulada intrinsecamente com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico;

> ✓ concorre juntamente com a formação da identidade do professor como educador.
>
> **b) Estágio curricular supervisionado de ensino:**
> ✓ tempo de aprendizagem para aprender a prática de uma profissão ou ofício e depois exercê-lo;
> ✓ relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário;
> ✓ formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco* ou pela presença participativa;
> ✓ não é atividade facultativa;
> ✓ não se trata de atividade avulsa para angariar recursos para o estudante, nem torná-lo mão-de-obra barata;
> ✓ momento de preparação próxima em unidade de ensino (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9-10, grifos nossos).

Há, portanto, um alinhamento entre o texto desse parecer com o item II do Parágrafo Único do Artigo 61 da LDB 9394/1996: "a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço". Ao passo que observamos os desdobramentos substanciados em documentos oficiais que refletem o processo de democratização do ensino a partir das novas bases políticas e pedagógicas, também constatamos que as resoluções homologadas CNE/CP 1/2002 e 2/2002, fundamentadas nos referidos pareceres, as quais regulamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, sustentam ainda concepções conservadoras, a exemplo da tendência educacional tecnicista, ao eleger "as competências" em detrimento dos saberes profissionais. O termo competência, nesse sentido, é confrontado por indiciar, por um lado, uma base teórica cognitivista que reforça o caráter individualista da construção do conhecimento, por outro, "o atrelamento à lógica da competitividade e de adequação à sociedade neoliberal do capitalismo global contemporâneo", diz Guedes-Pinto (2015, p. 25) com base em Freitas (2004). Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010) afirmam que ao situar no "Art. 3, I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (Resolução CNE/CP 1/2002)", há o anúncio de "um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo" (p. 85). As autoras argumentam que "não se trata de mera questão conceitual", mas a escolha das competências como nuclear no processo de formação pressupõe colocar o professor como um executor de tarefas, diferentemente de um posicionamento a partir dos saberes, que pressupõe a formação de um profissional que "[tem] conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que

se faz; [tem] visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês" (p. 86). Concordamos com as autoras, visto que essa opção terminológica está relacionada com uma perspectiva de fragmentação do conhecimento, que se traduz na distribuição da carga horária das licenciaturas, prevista na Resolução CNE/CP 2/2002:

> I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
> IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

É notório que o acréscimo das 100 horas ao estágio foi um avanço, contudo a problemática, para alguns estudiosos, está na separação, uma vez que, como articulador teórico-prático (Resolução CNE/CP 2/2002), não produziria conhecimento de ordem teórica, nem prática, ou seja, um espaço de "treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares" (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 87).

Há uma contradição, nesse sentido, entre as Resoluções CNE/CP 1/2002 e a 2/2002, pois é expresso no Art. 12 da primeira:

> Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
> § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
> § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Nesses parágrafos da Resolução CNE/CP 1/2002, a prática é apresentada em um sentido abrangente, já que acionamos a noção de prática social, pois ela revestiria, conforme apregoa a lei, todos os eixos do curso, desde **os conteúdos curriculares de natureza**

científico-cultural e **as atividades acadêmico-científico-culturais** à **prática como componente curricular** e, por fim, **o estágio supervisionado**. Souza e Martins (2012, p. 145) também assim compreendem, uma vez que "a prática como componente curricular é transversal às disciplinas de cunho pedagógico e metodológico, por natureza, e a depender do projeto pedagógico do curso, pode se assentar também nas disciplinas do componente curricular técnico científico". É esse entendimento que norteia o artigo seguinte da mesma resolução:

> Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, **a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio** e terá como finalidade promover a **articulação das diferentes práticas**, numa perspectiva interdisciplinar.
> § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
> § 2º A presença da **prática profissional** na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.
> § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (RESOLUÇÃO CNE/CP1/2002, grifos nossos).

Contudo, na Resolução CNE/CP 1/2002, a divisão das cargas horárias de prática como componente curricular (400 horas) e dos conteúdos de natureza científico-cultural (1800 horas) possibilita interpretações diversas. Se por um lado essa compreensão ampla do sentido de *prática* é um avanço na legislação, por outro, a vaguidão própria dos termos abrangentes possibilita a continuidade, em muitas instituições de ensino superior, das atividades de leitura, reflexão e debates efetivos sobre questões que relacionem o *saber como* ao *saber-fazer* apenas nos estágios ou no componente prática de ensino/pedagógica. Nesse momento, as crenças e as ideologias dos professores que produzem os projetos políticos de curso influenciam essa interpretação, conforme podemos constatar em alguns Projetos Políticos de Cursos de algumas licenciaturas em Letras/Português pertencentes às universidades públicas. Vejamos alguns exemplos a seguir:

i. o PPC (2006) do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) previu a distribuição da carga horária de *prática como componente curricular* entre disciplinas obrigatórias (421 horas-aula) e (60 horas-aula) entre as disciplinas optativas, a exemplo de componentes como Sociolinguística e Literatura Brasileira, alinhando-se a articulação teoria e prática prevista nas resoluções.

ii. o PPC (2013) do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) compreendeu a dimensão prática como sinônimo de componentes pedagógicos, distribuindo as quatrocentas horas (400h) entre os componentes de Didática (60 horas), Avaliação da Aprendizagem (60 horas) e Metodologia do Ensino de Língua e Literatura (180 horas), presentes desde o início do curso, conforme consta do PCC (2013). Nesse contexto, há um avanço dessas discussões estarem distribuídas ao longo do curso, contudo, ao restringir a dimensão prática aos saberes pedagógicos, isenta-se os demais componentes dessa inserção.

iii. o PPC (2013) do Campus de Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas concebeu que as quatrocentas horas (400h) devem ser distribuídas entre os Projetos Integradores (280 horas) e as práticas pedagógicas (120 horas), sendo os projetos previstos a partir do segundo semestre do curso e sistematizados pelo colegiado dos cursos, i.e., não consta no PPC os conteúdos que serão contemplados, apenas um ementa genérica: "Elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo estruturado a partir de atividades interdisciplinares em conformidade com a especificidade do Curso" (p. 24). Ao nosso ver, a perspectiva interdisciplinar desses projetos baseada nos componentes do semestre é interessante, contudo, problematizamos a concepção de prática restrita a determinados componentes reunidos ora em um eixo genérico, ora em um eixo pedagógico.

iv. o PPC (2006) elaborado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Campus I da Universidade Federal da Paraíba, estabeleceu a distribuição de quatrocentas e vinte horas (420h) da dimensão prática entre as disciplinas pedagógicas obrigatórias (300 horas) e as disciplinas pedagógicas optativas (120 horas), ou seja, aqui também não há uma compreensão ampliada de prática conforme prevê a Resolução CNE/CP 1/2002.

v. o PPC (2013)[26] elaborado pelo Departamento de Letras, Campus III da Universidade Estadual da Paraíba, determinou a distribuição da carga horária de quatrocentas e vinte horas (420h) pertencentes à dimensão prática entre as disciplinas denominadas didático-pedagógicas, dentre elas cinco sob a responsabilidade do Departamento de Educação e duas (Prática Pedagógica em Ensino de Língua Portuguesa I e Prática Pedagógica em Ensino de Língua Portuguesa II) sob a responsabilidade dos professores de língua portuguesa. Desse modo, a interpretação da prática enquanto componente curricular também se atrela à concepção de conhecimentos da área de Educação, com exceção das Práticas Pedagógicas em Ensino de Língua Portuguesa.

Após esse percurso, chegamos à Lei nº 11.788/2008, também conhecida como Lei do Estágio, a qual denomina o estágio como ato educativo supervisionado, além de tratar de especificidades quanto ao acompanhamento efetivo do estagiário, por um orientador da IES (professor formador) e um supervisor da instituição concedente, ou seja, da escola-campo. É também nessa lei que há o estabelecimento dos documentos necessários para o estabelecimento de vínculo com a instituição de ensino: o termo de compromisso (com as cláusulas sobre o seguro contra acidentes) e o plano de trabalho. A referida lei revogou a Lei 6.497/1977, a qual previa apenas um semestre para realização dos estágios. Houve, portanto, a reiteração da mudança significativa na carga horária destinada aos estágios prevista na Resolução CNE/CP 2/2002.

Considerando a Lei do Estágio nº 11.788/2008, assim como as resoluções e pareceres mencionados, a Universidade Estadual da Paraíba altera a Resolução UEPB/CONSEPE/014/2005, que definia a carga horária e ementas dos estágios curriculares das licenciaturas, com a publicação da Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013, documento com especificidades, a exemplo da explicitação da concepção do estágio adotada pela IES, as atribuições dos atores (coordenador de estágio, professor supervisor/formador, estagiário) e o compromisso com o apoio pedagógico às instituições concedentes. Com relação à concepção, vejamos o que diz:

[26] Recentemente foi homologado o PPC (2016), o qual manteve a mesma interpretação ao distribuir a carga horária de prática como componente curricular apenas às disciplinas pedagógicas. Na interpretação desse projeto, as disciplinas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa dispõe da carga horária dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, ou seja, cada PPC apresenta uma compreensão distinta da articulação teoria e prática.

> Art. 1º Entende-se por Estágio Supervisionado o componente curricular obrigatório **articulado pela relação teoria-prática e integração ensino-pesquisa-extensão**, realizado pelos alunos dos cursos de Graduação em Licenciatura **sob a forma de vivência profissional docente nas instituições educacionais**.
> § 1º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica e deve acontecer, preferencialmente, nas unidades escolares das Redes Públicas Oficiais e espaços não escolares que atuem em atividades educacionais.
> § 2º O Estágio Supervisionado **articula a integração do conhecimento teórico à prática profissional**, na diversidade dos Campi da UEPB em suas demandas sócio educativas (RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/012/2013, grifos nossos).

A explicitação que o Estágio Supervisionado é "o componente curricular obrigatório articulado pela relação teoria-prática e integração ensino-pesquisa-extensão" atende às Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e Nº 2/2002, ao marcar discursivamente "a articulação" e "a integração" como os dois pilares desse componente, que se configura assim, segundo a legislação, como central nos cursos de licenciatura.

No tocante ao capítulo II da Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013, que se refere à carga horária e execução do Estágio, segue-se a quantidade de horas mínimas (quatrocentas) e destaca-se a determinação do Artigo 10: "Cada turma de estágio deverá ter no máximo vinte e seis (26) alunos para que se tenha um acompanhamento sistemático da aprendizagem". Essa quantidade estabelecida não pode ser assegurada, pois essa quantidade não é necessariamente compatível com o número de alunos por turma, além disso, delibera-se sobre a quantidade de estagiários por turma, mas há o silenciamento com relação à quantidade de turmas que um professor-formador pode supervisionar. Essa regulação não se aplica, por exemplo, às condições de trabalho da nossa colaboradora, a professora-formadora Vitória, que sempre acompanha duas ou mais turmas de estágio, ultrapassando esse quantitativo. Para nós, essa questão logística implica diretamente no acompanhamento e manutenção da tríade colaborativa (estagiário-formador-supervisor) e, por isso, necessita ser assegurada para realização das atividades previstas ao longo do estágio, dentre elas, a vivência profissional devidamente supervisionada. Trata-se, portanto, de um dos casos omissos a serem tratados pela Coordenação Geral dos Estágios (PROGRAD) e os Coordenadores de Estágio dos Cursos.

Os capítulos da Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013 que seguem versam especificamente sobre as atribuições dos atores sociais vinculados a IES: coordenador de estágio do curso, professor supervisor de estágio, aluno estagiário. Por fim, há o Capítulo VI, que trata "Da Avaliação", e Capítulo VII, sobre o "Do apoio pedagógico da UEPB às instituições concedentes", capítulo que prevê formações continuadas a serem ofertadas aos professores das escolas-campo através de eventos sistemáticos que "podem transcender" o período de estágio. Desse modo, a Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013 define em que bases legais o Estágio Supervisionado da UEPB está ancorado e quem são os principais atores sociais envolvidos nessa trama.

Com respeito à deliberação sobre a formação inicial e continuada mais recente, está a Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Essa lei, segundo Dourado (2015, p. 307),

> [...] enfatiza a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Já vigentes nos debates da academia, "a cooperação e colaboração" são acrescentadas ao lado da articulação e integração, deixando entrever a complexidade constitutiva do processo de formação docente. Assim, compreender organicamente é considerar os múltiplos fios que constituem essa rede, que, no que se refere à formação inicial, mais precisamente ao estágio, trata-se de considerar a multidimensionalidade discursiva que se manifesta enquanto campo de conhecimento formativo e campo de investigação transdisciplinar e interinstitucional, quando articulado a partir da tríade, ensino, pesquisa e extensão[27].

Isso posto, podemos afirmar que já subjaz aos discursos acadêmicos, científicos e técnicos, a concepção de estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010). Contudo, é

[27] Essa orientação foi materializada discursivamente e defendida no Plano de Trabalho apresentado pela pesquisadora dia 19 de fevereiro de 2016, na ocasião do Concurso para Professor Efetivo Adjunto A, Edital Nº 59/2015, área de atuação Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Litoral Norte.

preciso que essas concepções e práticas sejam objetos de discussão para que o Estágio Supervisionado seja, cada vez mais, concebido como uma atividade teórico-prática, em que diferentes aportes são suscitados a fim de compor um arcabouço teórico-metodológico capaz de reconhecer e dar visibilidade às múltiplas dimensões do fazer docente, desde o processo de ensino-aprendizagem às condições de trabalho do professor, mediante uma atividade crítico-reflexiva (ANDRADE; RESENDE, 2010), em que os atores envolvidos (estagiários, formadores e supervisores, dentre outros) (re)signifiquem a partir de crenças, representações, valores, relações de poder, as práticas que constituem a formação e o trabalho do professor. Os posicionamentos identitários, desse modo, surgem como indiciadores das representações sociais e, quando considerados no processo de formação inicial, são fundamentais para a compreensão do caráter fluido, dinâmico, heterogêneo das identidades, conforme discorremos a seguir.

1.2 Identidades, estágio e docência: uma complexa trama sócio-histórica

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de identidade, baseando-nos nos Estudos Culturais (HALL, [1992] 2011, [1996] 2014; WOODWARD, [1997] 2014; SILVA [2000] 2014; BAUMAN, 2005), e, em um segundo momento, discutiremos especificamente a construção da identidade profissional docente estabelecendo um diálogo entre os referidos autores das Ciências Sociais com os estudiosos das Ciências da Educação e da Linguística Aplicada.

É fundamental explicitar o papel que a linguagem ocupa nos Estudos Culturais (HALL, 2011; 2014), uma vez que é através das práticas linguageiras que revelamos nossas percepções acerca do mundo, dos outros e de nós mesmos. Logo, ao investigarmos as identidades pós-modernas, ou da modernidade recente[28] (MOITA LOPES, 2013), seus processos de construção, fragmentação, deslocamentos, estamos a realizar uma análise sócio-discursiva. Ratificando esse posicionamento, Woodward (2014, p. 8) declara: "Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas". Trata-se, portanto, de uma relação dialética entre linguagem, cultura e sociedade, dado que as identidades revelam-se como uma trama sócio-historicamente

[28] Segundo Moita Lopes (2013, p. 18), esse termo é "usado em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade (que para muitos começa com os grandes descobrimentos do século XVI e com o desenvolvimento do capitalismo e a construção do ocidente; cf. Venn, 2000) [...]".

constituída a partir das relações que estabelecemos com o mundo, com o diferente, com o outro. Para a estudiosa Woodward (2014), a identidade é marcada no jogo das diferenças, ou seja, o não-ser, o outro são imprescindíveis para a marcação/identificação das identidades de um povo, um grupo, uma categoria.

Todavia, tratar da construção identitária, no contexto atual, é relevante e apropriado ao mesmo tempo que inquietante e tenso. A relevância é atestada pelos inúmeros estudos já realizados que abordam as identidades de forma mais abrangente (Estudos Culturais, Sociologia, Antropologia, por exemplo) até as investigações que tomam as identidades com enfoque em um objeto específico, a exemplo deste estudo situado na LA, sobre o estágio supervisionado do professor de língua portuguesa. Por outro lado, a inquietação e tensão emergem ao adentramos em um terreno movediço epistemologicamente, dado que precisamos nos posicionar considerando os polos que balizam esse debate: em um polo, há a negação da inteireza e rijeza das identidades, como afirma Bauman (2005, p. 22), "a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas".

No outro extremo, temos o ceticismo radical que considera desnecessário investigar essas questões, conforme advertem Martins e Frota (2011). Com relação à polarização, estas autoras levantam dois questionamentos pertinentes: "Em que sentido são impossíveis as identidades? [...] Em que sentido são elas necessárias?" (p. 36). Segundo elas, o movimento a fim de desestabilizar a perspectiva essencialista culminou em negar a existência das identidades ao defender o caráter "impossível" e "ilusório", contudo, afirmam que esse deslocamento inicial aponta para um alinhamento ao discurso essencialista, em que a dúvida radical nos levaria a uma desconfiança constante diante dos argumentos e, desse modo, nos colocaríamos em um estado de suspensão de juízo, ou seja, um estado de ataraxia, indiferença, apatia. Essa problematização das autoras é pertinente, visto que, obviamente, nos opomos, a esses posicionamentos extremados, posto que entendemos as identidades pela ótica das perspectivas pós-modernas, i.e., através de lentes pós-essencialistas, que intitulam as identidades enquanto um construto plural, híbrido, transitório, dinâmico, mutável, fragmentário, instável e, consequentemente, complexo. Desse modo, "Dizer que a identidade é impossível ou ilusória faz todo sentido se pensarmos naquela identidade unitária e originária que se desejou combater", mas a isenção diante do debate por imobilismo cético, além de perigoso, nos aproxima de uma visão essencialista conforme defendem Martins e Frota (2011, p. 43).

Não é o caso deste estudo, já que investigar o processo de construção das identidades, com base nos aportes e enfoque já mencionados, é imprescindível para compreendermos

como o professor em formação enxerga a si (passado, presente e futuro), aos outros e a própria esfera de formação profissional, (re)significando por meios das práticas discursivas. Nessa esteira, Hall ([1996]2014, p. 109) entende que

> [As identidades] Têm a ver não tanto com as questões "quem nós mesmos" ou "de onde nós viemos", mas muito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

De fato, as identidades pós-modernas são (re)construídas em um fluxo contínuo, ininterrupto, dinâmico, por isso caracterizadas como "um devir", "um tornar-se". Opondo-se, dessa forma, aos conceitos fixos, imobilizantes, incontestáveis, criados a partir de um ideal de identidade como construto natural, conforme Bauman (2005) atribui à identidade nacional. O projeto da identidade nacional, para o sociólogo, imputa esse caráter de "pertencer-por-nascimento", destoando das identidades que emergem na era líquido-moderna, as quais se singularizam pelo status "em-construção", "em-formação" e negam, cada vez mais, o discurso de homogeneidade, do fechamento, da permanência. Sobre esse traço constitutivo do inacabamento das identidades, Dubar (1997, p. 225) acrescenta sobre as identidades profissionais: "O processo identitário autoalimenta-se da vontade 'de nunca ser aquele que todos julgam que é' que encontra no ato de formação a sua última confirmação. À pergunta: 'Mas afinal quem é você?', o indivíduo só pode responder: 'Eu estou em formação'".

É, portanto, na esteira das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, tônicas da fluidez constitutiva da trama global (BAUMAN, 2005) que as identidades são constituídas. Em vista disso, questões de outridade, alteridade, ganham destaque, pois trazem à tona "o reconhecimento do 'outro' como constituinte de si" (MOLAR, 2013, p. 1453). Essa compreensão já era cara aos filósofos da linguagem, ao afirmarem que é preciso considerar o discurso do outro como constitutivo do meu discurso (BAKHTIN, [1979] 2011). O dialogismo, de certo modo, sintetiza a natureza e o funcionamento das interações humanas e indica a impossibilidade de analisá-las desconsiderando seu contexto sócio-histórico. Afinal, as tramas discursivas revelam "uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente" (HALL, [1992] 2011, p. 13), consoante ocorre às identidades docentes.

1.2.1 Identidades docentes: tecendo pertencimentos

Há a constatação que a opção pela docência, no Brasil, é condicionada por vários fatores sociais, econômicos, políticos, por vezes conflitantes, os quais interferem de sobremaneira nas políticas e direcionamentos curriculares da formação inicial e continuada das licenciaturas. O confronto das problemáticas internas e externas, em especial na formação inicial, instaura um cenário desafiador e intrincado, que não aceita, para fins de análise, um olhar essencialista, disciplinar, linear; mas evoca *entrelugares epistemológicos* (BASTOS; MOITA LOPES, 2011). Por isso, a evocação dos Estudos Culturais, das Ciências da Educação e da Linguística Aplicada como aportes que oferecem diferentes lentes para um olhar multidimensional.

No contexto profissional docente atual, é recorrente afirmar que ocorre, há algum tempo, uma crise do profissionalismo (TARDIF, 2013; [2002] 2014; TARDIF & LESSARD, [2008] 2013; VEIGA et al., 2005) que envolve questões formativas, éticas e de valorização profissional. Esse discurso respalda projetos de formação continuada e documentos oficiais, que justificam sua elaboração por meio da necessidade de preencher lacunas deixadas por uma formação superior deficitária (MATENCIO, 1994). A culminância dessa rede discursiva levou o professor brasileiro a ser retratado negativamente, pela opinião pública (por meio de anúncios, charges, cartuns, notícias, reportagens etc.), mas também por pesquisas produzidas nas três últimas décadas. É patente que esse cenário interfira nas representações acerca do que é "ser professor", seja pelos profissionais que se encontram no exercício regular, seja pelos que estão em formação inicial. Estes, com uma tônica diferente, pois está em jogo formar-se adequadamente para adentrar no mercado de trabalho.

É, em meio à crise – do profissionalismo, da educação básica pública – que as questões de identidade ganham revelo. Para Bauman (2005, p. 26, grifos do autor), "*A ideia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia". No âmbito da docência, essa crise é problematizada a fim de repensar, entre outras questões, a formação inicial e continuada ofertadas, assim como as relações institucionais estabelecidas entre as esferas escolar e acadêmica. Nessa seara, destaca-se o estágio como principal, mas não único, espaço de investigação, debate e reflexão sobre o trabalho do professor, mediante diversas práticas de

letramento orientadas de forma intencional, com objetivos específicos, visando ao desenvolvimento profissional. Assim concebem também Barreiro e Gebran (2006, p. 21):

> Isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Acrescentaríamos, entre os atores sociais citados pelas autoras, o professor da escola-campo, o qual tem também um papel significativo no processo reflexivo desenvolvido ao longo do estágio, conforme afirma Leahy-Dios (2001) e adiante mostraremos na nossa análise. Para esta pesquisadora, "pensar criticamente nossa ação e nossa identidade" (p. 31) provocará transformações. E, para nós, esse pensar crítico-reflexivo, no período da formação inicial, dá-se por meio das práticas que possibilitam o debate, a análise de contradições dentro do sistema de ensino (SILVA; MATENCIO, 2005), do processo formativo, dos currículos, do confronto entre os modelos teórico-metodológicos, ou seja, pontos que abrangem do contexto macro às especificidades profissionais. O estágio supervisionado, nesse sentido, pode (e deve) ser um espaço potencializador das discussões por estar ancorado em saberes teórico-epistemológicos e investigação da realidade, constituindo-se enquanto espaço *com* e *de* pesquisa (GHEDIN et al., 2015; REICHMANN, 2014; 2016), logo, de produção de conhecimentos.

É importante destacar que esse espaço de formação e construção colaborativo, intitulado neste capítulo como "campo de conhecimento formativo e de investigação transdisciplinar", é propício para desestabilizar teorias e metodologias arraigadas, uma vez que coloca em xeque as dicotomias, os binarismos, ao apresentar as contribuições situando-as sócio-historicamente. Em outros termos, reconhecemos que o modo de construir conhecimento muda na medida em que a forma de agir no mundo, relacionar-se com as transformações sociais, históricas, culturais, econômicas e políticas, assimilando-as, é modificada. Bauman (2005, p. 33) adverte que "no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam" (BAUMAN, 2005, p. 33). Afirmação que se concretiza nas constatações das pesquisas citadas, assim como neste estudo, conforme veremos a seguir.

Os pesquisadores que se debruçam a investigar as identidades profissionais, a partir da superação dos modelos de análises essencialistas, não mais se limitam a identificar e discutir o

que seria próprio, específico de determinado grupo de trabalhadores, como se houvesse uma única identidade, fechada, imóvel, precisa e "verdadeira". Parafraseando o título da obra organizada por Moita Lopes e Bastos (2010), estão ancorados atualmente, portanto, em uma perspectiva investigativa "para além das identidades", ao analisar sociodiscursivamente quais as representações dos principais atores e como o lugar social de cada um deles interfere nesse processo de (re)significação em que as esferas/instâncias (acadêmica, profissional, familiar etc.) se entrecruzam, dialogam, mas também se confrontam em função das diferenças que as constituem. As identidades seriam "o ponto de sutura", "o ponto de encontro", i.e, a articulação

> [...] entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, [1996] 2014, p. 111-112).

Com efeito, os professores em formação, inicial ou continuada, revelam através das práticas discursivas que ora se apropriam, ora negam, ora se incluem em determinadas esferas, a exemplo da acadêmica, ora se excluem, posto que são sujeitos inseridos no fluxo dinâmico e por isso afetados pela rapidez e transitoriedade da produção de informações e conhecimentos na pós-modernidade.

Na formação do professor de língua portuguesa, por exemplo, os embates teórico-metodológicos são recorrentes, desde as concepções de língua às questões de ordem didático-metodológica, seja no tocante aos paradigmas (tradicionais x inovadores), às tendências (tecnicistas x construtivistas) ou às perspectivas (metalinguagem x epilinguagem), contudo, não se trata de um rótulo ou um perfil de professor, mas de uma negociação conflitante entre as concepções, crenças, valores, representações das práticas situadas. As identidades, pela sua natureza líquida (BAUMAN, 2005), fragmentadas e fraturadas, "não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação" (HALL, [1996] 2014, p. 108).

Assim argumentam os estudos da LA, dentre eles, alguns produzidos no início do novo milênio até esta data, destacam-se por aproximarem-se da nossa abordagem teórico-metodológica: Guedes-Pinto (2000), Tápias-Oliveira (2006), Bueno (2007), De Grande (2010;

2015), Vóvio e De Grande (2010), Rodrigues (2011), Fontana (2011), Ramos (2015), Kleiman e De Grande (2015), Sant'ana (2016), os quais, filiados às perspectivas pós-essencialistas, apontam que as identidades dos professores são múltiplas, heterogêneas e controversas, no sentido que, por vezes, ora negam a legitimidade de alguns saberes, ora valorizam a necessidade de obtê-los para serem valorizados e reconhecidos como profissionais especializados, atualizados, a exemplo de Vóvio e De Grande (2010) sobre construções identitárias de duas alfabetizadoras.

Na formação inicial, esse movimento de legitimar e desqualificar também revela os diferentes lugares sociais que os professores em formação ocupam no período do curso da licenciatura, mais especificamente no estágio. Desde as discussões suscitadas pelas disciplinas que se dedicam aos conteúdos específicos até as práticas de ensino/pedagógicas e estágios, os professores em formação vivenciam embates epistemológicos e metodológicos que possibilitam uma reflexão crítica do fazer docente.

Todavia, acreditamos ser o estágio, por excelência, um espaço favorável, pela sua configuração, para aprofundar os debates e apresentar a multidimensionalidade do trabalho do professor com base nos diferentes saberes mobilizados ao longo das licenciaturas e das experiências na educação básica. Para tanto, segundo as autoras Barreiro e Gebran (2006), é preciso assegurar essa finalidade, uma vez que se trata de um componente curricular diferente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo. Nesse programa, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, a participação dos atores sociais (estudante, professor coordenador institucional, professor de área e professor supervisor) não é obrigatória e é remunerada através de bolsas, tendo, portanto, um alcance restrito e seletivo. No nosso campo de pesquisa, o curso de Letras do Campus III/UEPB, são indiscutíveis as contribuições do PIBID com relação à articulação das instâncias universidade e escola básica da rede pública e seus efeitos no desenvolvimento profissional dos futuros professores e também dos professores da escola-campo. Contudo, é importante salientar que a implantação do programa problematizou ainda mais as condições de atuação dos estagiários, supervisores e formadores, pois as comparações entre as práticas desenvolvidas pelos pibidianos e pelos estagiários, assim como dos professores que os supervisionam, ganharam mais visibilidade no contexto escolar e acadêmico[29]. Isso posto, apesar dos objetivos e configuração peculiares do PIBID, não vemos um hiato entre as práticas desenvolvidas entre ele e o estágio, mas uma

[29] Abordaremos essas divergências no Capítulo 5, mais especificamente a partir das contribuições da nossa colaboradora a professora-supervisora Maria.

continuidade, uma convergência de iniciativas que cooperam para a articulação teórico-prática ao longo da formação inicial dos futuros professores.

Com relação às prescrições (resoluções, leis, projeto político de curso, ementa, manuais de estágio) discutidas nesta seção, constatamos um avanço na direção de concepções e práticas de inserção dos professores em contextos profissionais fomentando a análise crítico-investigativa a luz de perspectivas teóricas e metodológicas que possibilitem acessar as peculiaridades do fazer docente. Nesse sentido, acrescentamos que, para compreendermos o estágio, é preciso analisar como os atores/sujeitos envolvidos se veem e veem aos outros, pois assim teremos acesso, mesmo que parcialmente, ao sistema de representação[30] instaurado nesse contexto. É a essa proposta que nos alinhamos.

1.3 O estágio como prática social de letramentos: do (des)embaraço do fio à urdidura de entrelugares

Embora seja um truísmo afirmar que o estágio não deve ser pesquisado fora das contingências contextuais, parece-nos necessário assumir explicitamente este posicionamento investigativo neste estudo, o qual se alinha à perspectiva política e ideológica dos Estudos do Letramento (STREET, [1995] 2014; 2012). Nesse sentido, o estágio concebido como prática social de letramentos trata-se de um espaço de formação e investigação em constante processo de (re)construção através das práticas de linguagem/discursivas ancoradas na escrita. Os atores sociais que o constituem atuam em diferentes instâncias e desempenham seus papéis de acordo com o cenário macro (leis e resoluções federais), meso (resoluções da IES, manuais, convênios com as escolas-campo, parcerias com os professores-supervisores etc.) e micro (sala de aula), que os cercam e, por isso, constantemente (re)significam saberes e práticas. Por isso, emergem, considerando as singularidades de cada estágio, "um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social" (STREET, 2012, p. 78) dos atores envolvidos.

Essa perspectiva vai de encontro aos modelos burocratizados e técnicos que dominaram historicamente a formação inicial do professor e os estágios, conforme delineamos através dos marcos legais e das concepções subjacentes, conforme apresentamos

[30] Tomamos o conceito de representação social, a partir de Moscovici (2003), como uma rede de significados atravessados simbólica e ideologicamente pelos valores, concepções, crenças, sentimentos, afetos, entre outras dimensões que constituem o sujeito social. Para maiores esclarecimentos, ver considerações no Capítulo 2, seção 2.1.

na seção 1.1 deste capítulo. Filiando-se aos paradigmas transgressivos, contestatórios, os Estudos do Letramento consideram "o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades 'modernas' e 'tradicionais'" (STREET, 2012, p. 83). Logo, foram as pesquisas de cunho antropológico que primeiro problematizaram a relação entre língua-cultura-sociedade, com interesse nos impactos da escrita em determinadas comunidades. Pesquisadores europeus e norte-americanos, como, Street (1993), Barton (1994), Gee (1999; 2000), Heath (1983), Cook-Gumperz (1991), Olson (1983, [1994]1997), Ong (1977), Goody (1968; [1977]1988), foram pioneiros nesses estudos. Contudo, os interesses investigativos desses estudiosos contemplaram pesquisas que se alinharam ora com *o modelo autônomo*, ora com *o modelo ideológico de letramento*. O primeiro modelo consiste em compreender a escrita como "um produto completo em si mesmo" (KLEIMAN, 1995, p. 22), i.e., a concepção subjacente de produto acabado, fechado, autossuficiente, estaria na base desse modelo. Logo, relacionar a superioridade cognitiva de uma comunidade com o domínio da escrita, era próprio das pesquisas, a exemplo de Goody (1977) e Olson (1983), citados por Kleiman (1995). Decorrente dessa perspectiva autônoma, está a valorização da escrita em detrimento da oralidade ao estabelecer dicotomias entre a cultura oral *versus* a cultura letrada.

Para além do "paradigma da autonomia" (STREET, 1984), podemos considerar que "todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade" (KLEIMAN, 1995, p. 38). Street (1984) apresenta o modelo ideológico de letramento, o qual atrela as práticas de leitura e escrita a contextos situados (social, histórico, econômico, cultural, político). Há, portanto, a consideração de aspectos que extrapolam o domínio de habilidades escolares canônicas (ler, escrever, contar), uma vez que se trata de práticas sociais, um amálgama constituído pela "articulação de componentes ideológicos dominantes e subordinados" (KIRKPATRIC, 1983, p. 1 *apud* STREET, 2006, p. 467).

Logo, o conceito de prática de letramento, mais amplo e complexo, envolve "valores, atitudes, sentimentos e relações sociais", segundo Barton e Hamilton (2000, p. 7-8 apud MAGALHÃES, 2012, p. 25), i.e., "se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita" (STREET, 2014, p. 18). São formas de agir no mundo, mediadas pela escrita, às quais são agregados status e poder mediante a aproximação ou distanciamento de algumas esferas institucionais. Desse modo, as práticas de letramento em

que nos inserimos cotidianamente (ler uma notícia, responder uma mensagem, falar ao telefone) têm um valor dentre as práticas sociais, mas que diferem de práticas, por exemplo, pertencentes a contextos acadêmicos, as quais gozam de um determinado prestígio social construído sócio-historicamente, considerando, entre outros fatores, o domínio da tecnologia da escrita e de uma específica maneira de produzir conhecimento.

Outro conceito relevante, com base em Heath (1982), Street ([1995]2014) e Kleiman (1995), é o de "evento de letramento", compreendido como parte constitutiva da denominação mais abrangente (prática de letramento), dado que é utilizado para fazer referência à parte observável, ou seja, "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas" (KLEIMAN, 1995, p. 40).

Quando afirmamos, portanto, que o estágio é uma prática social de letramentos, consideramos os aspectos observáveis e não-observáveis que constituem esse meio de formação e investigação, constituído pela intersecção dos domínios institucionais (escola e universidade), de onde emergem práticas linguageiras específicas de um momento da formação inicial, em que o processo de construção de identidades socioprofissionais está em ebulição. Nesse processo, todavia, há atores que agem discursivamente, entre posicionamentos e silenciamentos, construindo uma rede de significados, perpassadas pelas representações acerca de si, dos outros, do agir docente. Segundo Kleiman (2006, p. 79),

> As práticas sociais que visam à socialização profissional são elementos centrais na construção de identidades. Em grande medida, as representações sociais do professor podem ser traçadas nas práticas discursivas das áreas acadêmicas voltadas para a formação do professor, nos modelos teóricos enfatizados, nas estruturas curriculares (embora não exclusivamente, já que os discursos oficiais, os da mídia e da imprensa jornalística também têm papel importante no processo). De fato, pode-se conceber a representação social, no singular, como processo, não resultado, realizado nas instituições de prestígio. As representações sociais nascidas desse processo de formação identitária na academia podem, então, em princípio, orientar a prática do professor.

No estágio, as práticas linguageiras orais e escritas propiciam ao professor em formação discutir e refletir sobre as representações que circundam, por exemplo, o "ser professor de língua portuguesa", e assim instaurar um espaço de (form)ação que Reichmann (2015), baseada em Bhabha ([1998]2013), denomina "entrelugar socioprofissional". Nesse

período, no estágio do curso de Letras do Campus III/UEPB, as leituras, discussões, debates, produções escritas e orais, orientações, geralmente, ganham um caráter teórico-prático que, até então, não era considerado efetivamente. A leitura e a escrita, na iminência das visitas, observações e regências, ganham uma tônica diferente (ou deveriam ganhar) pela importância que ocupam no processo de construção identitária do professor em formação. As avaliações, negociações e diálogos não se restringem ao professor-formador, mas agora se estende aos sujeitos (professor-supervisor, alunos, diretor etc.) que integram outra instância, a escola-campo. Sendo assim, há uma atividade de linguagem/discursiva diferente que se apresenta ao professor-estagiário através da sua inserção no contexto socioprofissional. Assim afirma Street (2006, p. 466), "[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar".

A fim de situarmos o estágio como prática social de letramentos, é preciso revisitar algumas obras e estudiosos que assim compreendem, ou se aproximam, ao apresentarem reflexões que reconhecem a multidimensionalidade e complexidade constitutiva da formação inicial, que é refletida e refratada (VOLOCHINOV, [1929]2006) no estágio, através dos condicionantes de ordem externa e interna que interferem diretamente nas práticas acadêmico-profissionais. Em outras palavras, o estágio reflete a multiplicidade de saberes e fazeres próprios da intersecção das esferas universidade e escola, ao mesmo tempo em que refrata, ou seja, redireciona e, assim, (re)significa-os ao passo que novas rotas são construídas. Nessa perspectiva, o estágio constitui-se como um espaço privilegiado para (re)pensar o trabalho do professor, dado que possibilita o estreitamento entre os espaços institucionais universidade-escola e, com isso, os saberes acadêmicos, disciplinares são convocados a dialogarem com as demandas escolares, em que as relações interpessoais, parcerias, negociações, ajustes, redirecionamentos são fundamentais. Dito dessa forma, parece-nos que as quatrocentas horas mínimas de estágio curricular obrigatório são ocupadas por essas atividades propulsoras de desenvolvimento profissional, entretanto, como elencado e discutido na primeira seção deste capítulo, ainda coexistem práticas pautadas em concepções que compreendem o estágio como uma fase de imitação de modelos e aprendizagem de técnicas, por si só.

Todavia, na contramão da burocratização e tecnicismo, algumas pesquisas apontam para espaços formativos e investigativos, em que as práticas orais e escritas, de leitura e produção textual são mobilizadas visando à formação profissional dos futuros professores e, para tanto, instauram, ao longo dos estágios, um meio propício às (re)significações. É, nesse período da formação inicial, que se instaura uma zona de confluência, ou de intersecção

(KLEIMAN; REICHMANN, 2012; REICHMANN, 2012a; 2012b; 2014), entre os letramentos acadêmico e docente[31], na qual se instaura um meio de desenvolvimento socioprofissional, visto que os professores em formação, já inseridos nas práticas sociais da instância acadêmica, são convocados a se inserirem em práticas sociais da instância escolar a partir da apropriação de gêneros textuais específicos desse contexto: planos e roteiros de aula, atividades, slides, diários de aula, exposições orais, conversas face-a-face com alunos e professores, dentre outros. Logo, ao considerarmos que "as práticas de letramento são práticas discursivas" (FABRICIO; MOITA LOPES, 2010, p. 290) atribuímos a elas um papel crucial na formação do professor e o estágio, quando planejado e desenvolvido com vistas nos saberes necessários à docência e balizados pela reflexão crítica dos diferentes atores sociais que o integram, torna-se, por excelência, esse, já dito, *entrelugar socioprofissional*.

Entre as pesquisas recentes que reconhecem e defendem o estágio como prática social de letramentos destacamos as já mencionadas, tais como as realizadas por Reichmann (2015) e Valsechi (2016)[32].

Reichmann (2012a; 2012b; 2013; 2014; 2015), nos últimos anos, em função do alinhamento à proposta do seu projeto de pós-doutorado "Práticas de letramento e formação de professores de língua estrangeira (2011-2013)", dedicou-se à investigação do processo de formação inicial dos licenciandos em Letras/Língua Estrangeira, com enfoque para as práticas situadas de letramento, considerando a interface acadêmico-profissional, a construção identitária do professor iniciante e a relação destas com o trabalho docente. Para tanto, a autora reveste-se da transdisciplinaridade ao realizar pesquisas de base qualitativo-interpretativista fundamentadas em diferentes aportes, como os Estudos do Letramento (STREET, 1993, 2003; BARTON et al, 2000; KLEIMAN, 1995, 2006, 2007, 2008), o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, MACHADO e BRONCKART, 2009) e as Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004 e CLOT, 2007, 2012), mobilizados em função da multidimensionalidade do objeto de estudo.

O lócus de investigação de Reichmann é a Universidade Federal da Paraíba, Campus I, mais especificamente os estágios do curso de Letras/Língua Inglesa, espaço em que se constitui como professora-pesquisadora, uma vez que problematiza e investiga a formação inicial oferecida aos licenciados, ao mesmo tempo que intervém através de propostas inovadoras envolvendo práticas sociais de leitura e escrita que objetivam a reflexão crítica dos

[31] Sabemos que há também a confluência de outros letramentos, a exemplo do digital, do literário, do musical, contudo, destacamos as instâncias a que se afiliam o maior número de práticas sociais no referido contexto.
[32] Ambas orientadas pela Prof.ª Angela Kleiman, a primeira na fase do pós-doutorado e já publicada por uma editora nacional e a segunda trata-se de uma pesquisa de doutorado defendida em maio deste ano.

professores em formação acerca das demandas acadêmico-profissionais do estágio, bem como a análise do trabalho docente através das experiências proporcionadas pela observação e regência. Para tanto, diferentes gêneros textuais, modelares e não modelares, são utilizados em momentos específicos do estágio, tais como fotobiografias, relatos autobiográficos, relatos pós-observação e relatórios de estágio.

Com esse repertório de gêneros produzidos ao longo de diferentes fases do estágio, a pesquisadora corrobora a relação entre as práticas de letramento e a formação identitária ao descrever e analisar como as práticas linguageiras situadas (BRONCKART, 1999) desencadeiam o desenvolvimento do gênero profissional no período do estágio supervisionado. É interessante destacar que os diferentes aportes utilizados como base teórico-metodológica partilham da perspectiva dialógica da linguagem[33] (BAKHTIN, [1979]2011; VOLOCHINOV, [1929]2006) ao tomar os gêneros enquanto construtos sócio-históricos disponíveis na cultura, ou seja, situados no tempo e no espaço e, portanto, responsáveis por constituir um evento único, irrepetível. Assim como concebe Kleiman (2007, p. 19-20), "a escrita [é também compreendida] como elemento identitário da formação" dos futuros professores. O estágio, dessa forma, é ressignificado à medida que supera modelos reprodutivistas e burocráticos por meio do fazer colaborativo entre os diferentes atores que o constituem. As práticas generalizantes, engessadas e repetitivas são repensadas e reconfiguradas a partir das ações situadas (KLEIMAN; REICHMANN, 2012).

Outro ponto relevante nas investigações da pesquisadora é o valor atribuído às práticas de letramento como potencializadoras no tocante à parceria universidade e escola. Desde as interações face a face para vinculação à escola-campo, mediante cartas de encaminhamento, declarações, planos de trabalho, termos de compromisso até as fotobiografias, os relatos foto/autobiográficos, relatos pós-observação (blog), os relatórios de estágios, dentre outros gêneros, observamos que há uma rede discursiva construída para assegurar uma relação dialógica entre as esferas de atividade acadêmica, escolar e profissional, a fim de possibilitar "a reflexão sobre a prática de ensino por parte do aluno estagiário" nesse entrecruzamento (KLEIMAN; REICHMANN, 2012, p. 159).

Os percursos apontados por Reichmann apresentam o estágio como possibilidade de um legítimo espaço de interlocução, nele pode ocorrer o processo de transformação das representações dos futuros professores acerca das suas identidades profissionais. Para a estudiosa, refletir *no* e *sobre* o processo formativo possibilita o reconhecimento do professor

[33] Termo cunhado por Brait (2006).

enquanto ator e autor da atividade, i.e., um agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Para investigar esses posicionamentos identitários transitórios, dinâmicos e híbridos, característicos dos entremeios da formação inicial, a pesquisadora analisa o plano enunciativo (BRONCKART, 1999), ou seja, as vozes que ecoam nos textos/discursos produzidos nos eventos de letramentos. Para Reichmann (2012b, p. 103, grifos da autora), "a identidade profissional docente [é] (re)configurada pela *distribuição de vozes dos outros e de si que ecoam em texto produzidos por professores em formação*". Outro ponto relevante que a pesquisadora evidencia é a importância do professor colaborador (professor da escola-campo), o qual surge nas práticas linguageiras do professor iniciante marcado através da "voz de personagem[34]" (BRONCKART, 1999, p. 327), conforme o excerto a seguir exemplifica: "[...] Normalmente, ao final de *suas aulas ela conversava conosco a respeito de suas dificuldades e progressos*. (Eva)" (REICHMANN, 2012b, p. 112, grifos da autora).

Mediante as práticas de letramentos engendradas no Estágio, instaura-se um complexo entrelugar de desenvolvimento socioprofissional, em que os atores sociais (estagiários, formadores, supervisores) se inserem, agem discursivamente e constroem redes colaborativas que asseguram um espaço de interlocução entre a universidade e a escola. Nessa perspectiva, há uma tela institucional que sustenta e confere legitimidade à formação acadêmica, contudo, são os múltiplos fios que compõem essa tessitura, entrelaçando diferentes domínios (acadêmico e escolar), com seus interesses e demandas específicas[35].

Seguindo uma orientação teórico-metodológica semelhante, encontramos os estudos de Valsechi e Kleiman (2015) e Valsechi (2016), os quais investigam o estágio supervisionado com enfoque na inserção do estagiário em práticas e eventos de letramento constitutivas da formação inicial oferecida por um curso de Letras noturno de uma universidade pública em São Paulo. Para tanto, Valsechi (2016) analisa os textos produzidos pelos estagiários (relatórios de estágio, comentários postados no blog, questionários de avaliação), denominando como microanálise; textos produzidos pela própria professora-pesquisadora (planejamento da disciplina, diários de campo); documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico e Projeto de Estágio); e entrevistas semiestruturadas com ex-estagiários, ou seja, professores já formados. Diante desse arsenal de dados, a pesquisadora faz emergir a voz social do estagiário, a fim de compreender como ocorre a inserção desse ator/agente

[34] Discorreremos sobre essa classificação no capítulo 2.

[35] Enquanto a universidade busca um espaço de formação e pesquisa para seus licenciandos, a escola, em geral, deseja formação continuada para seus professores em exercício. Aparentemente, são interesses afins, contudo, há questões de cunho institucional e colaborativo que dificultam atender satisfatoriamente às necessidades das duas frentes, conforme veremos na nossa análise.

naquele contexto de formação inicial. Com efeito, a escolha teórico-metodológica de base qualitativo-interpretativista e de cunho etnográfico oferece subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa complexa e desafiadora, haja vista tratar do "entrelugar profissional" (REICHMANN, 2015), i.e., ponto de contato e conflito da formação inicial, situada na esfera acadêmica, com o contexto escolar-profissional.

Sobre os aportes mobilizados, a teoria sociocultural dos Estudos de Letramento e a teoria sócio-enunciativa do Círculo de Bakhtin, Valsechi (2016) utiliza-os para empreender uma análise nas dimensões micro e macro dentro do escopo da LA transdisciplinar. Nesse sentido, realiza uma pesquisa de caráter longitudinal, na qual constata a presença de práticas tradicionais em uma disciplina de estágio ancorada em modelos escolares cristalizados e generalizantes, mas também, em um segundo momento de sua experiência como professora-supervisora, constata o envolvimento dos estagiários com práticas situadas de letramento, em que o fazer colaborativo, a reflexão crítica instaura um meio dialógico entre a teoria acadêmica e a prática profissional, nas palavras de Valsechi (2016) ao citar Reichmann (2015), um "entrelugar socioprofissional".

Em síntese, primeiramente, este capítulo apresentou e discutiu os marcos legais reguladores do estágio desde a década de 1930 com o intuito de situar o leitor diante dos desdobramentos das deliberações oficiais e suas concepções subjacentes; para então, expor a noção de identidade adotada pela Linguística Aplicada brasileira, a qual baseia-se em um aparato transdisciplinar e, portanto, reconhece as identidades sociais e, consequentemente, as identidades docentes como um construto transitório, híbrido, heterogêneo, logo, não permanente; por fim, defendemos, com base nas pesquisas desenvolvidas focalizando as práticas de letramento situadas, que o estágio supervisionado configura-se como uma prática de letramento acadêmico-profissional, a qual possibilita que os atores sociais envolvidos ressignifiquem suas práticas e sejam por elas ressignificados. Portanto, neste estudo, o estágio supervisionado assume a condição de campo de conhecimento formativo e de investigação transdisciplinar.

Delineado o objeto de estudo, seguimos para o capítulo 2, no qual ampliamos esse diálogo transdisciplinar com algumas considerações acerca das bases epistemológicas do ISD e as contribuições das Ciências do Trabalho, a fim de situar as noções de linguagem e trabalho que subjazem esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM E TRABALHO: AS TRAMAS EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

> A construção e a reconstrução permanente de nossas concepções possibilitarão a identificação e confrontação das representações construídas nos e pelos textos por diferentes instâncias do sistema educacional e também, a partir delas, poderemos desenvolver uma crítica coerente sobre as falsas representações que sustentam uma imagem extremamente negativa dos professores.
>
> (Anna Rachel Machado, *O Interacionismo Sociodiscursivo*)

Desde o surgimento do ISD na década de 1980 até os dias atuais, este quadro teórico vem se consolidando mediante as contribuições do seu maior teórico, Jean-Paul Bronckart, e dos demais pesquisadores da Universidade de Genebra, a exemplo de Bernard Schneuwly, Joquim Dolz, Ecaterina Bulea, entre outros; e, no Brasil, a partir da publicação de Machado (1998), há uma crescente de estudos vinculados a núcleos de pesquisas pertencentes aos programas de pós-graduação desenvolvidos por prestigiadas universidades, entre eles, a título de referência, citamos: o Grupo Análise de Linguagem, Trabalho educacional e suas Relações (ALTER) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atualmente constituído por pesquisadores brasileiros, argentinos e portugueses; o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) da Universidade Estadual de Londrina (UEL); o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) da Universidade Federal do Ceará (UFC); e o Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Em relação ao cenário investigativo do ISD no Brasil e em outros países, é crescente a notoriedade dos estudos que buscam a "construção de uma ciência do humano de cunho transdisciplinar", como afirma a pesquisadora Anna Rachel Machado (2008)[36].

[36] No prefácio da obra de Cristovão (2008).

O ISD está situado no quadro da Linguística Aplicada no Brasil, uma vez que se trata de um arcabouço constituído por questões epistemológicas de cunho mais global, mas também de "uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas" (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 25). Cristovão (2008) reitera ao afirmar que o caráter político, entrelaçado ao acadêmico, circunda o desenvolvimento dos estudos na área da LA, e o ISD, por conseguinte, ganha nuances específicas dada as demandas educacionais brasileiras.

Em vista disso, neste estudo, o enfoque dado à formação de professores está ancorado nos pressupostos que possibilitam compreender a dimensão social dessas relações, seus contextos sócio-histórico-culturais. Entre as principais ancoragens que constituem o quadro do ISD, citamos pela relevância, o interacionismo social de Vygotsky ([1930]2005), a perspectiva dialógica de Volochinov/Bakthin ([1929]2006; [1979]2011), a teoria dos signos de Saussure ([1916]2012; 2002) e a teoria da atividade humana de Habermas ([1929]2012), as quais associadas às Ciências do Trabalho, a Ergonomia (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, [1999]2007; [2008]2010; FAÏTA, 1997; 2002; 2004), constituem um arcabouço teórico-metodológico que nos possibilita explicitar as noções e concepções que fundamentam esta pesquisa.

Organizamos, portanto, o presente capítulo em torno das noções de linguagem e trabalho, destinando a primeira seção às principais bases epistemológicas do ISD, com enfoque nas concepções de linguagem; a seguir, apresentamos os pressupostos das Ciências do trabalho, em diálogo com o ISD, a fim de apresentar a noção de trabalho, partindo do âmbito mais geral à atividade de trabalho educacional, cerne das discussões sobre formação docente no âmbito do ISD e da LA; por fim, discutimos o método descendente de análise adotado pelo ISD e sua proposta de análise textual-discursiva, entrelaçando-os a alguns estudos que se tornaram referência ao mobilizarem determinadas categorias analíticas.

2.1 A linguagem à luz do quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo

A linguagem, compreendida como artefato simbólico, ocupa um papel central nos estudos sociointeracionistas (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2007; 2008, dentre outros), uma vez que por meio da análise das práticas linguageiras, considerando seus aspectos culturais constitutivos, podemos compreender o desenvolvimento humano, "não somente sob

o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas" (BRONCKART, 2006, p. 9). Por isso, nossa escolha teórico-metodológica por esse referencial, o qual nos permite acessar, mesmo que parcialmente, "a complexidade do trabalho do professor e prover considerações sobre as dimensões que constituem esse trabalho", conforme destaca Cristovão (2008, p. 11).

Para tanto, o ISD considera "as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas" (BRONCKART, 1999, p. 30-31) e, por isso, mobiliza diferentes bases epistemológicas das Ciências Humanas e Sociais, a fim de atender a uma proposta analítica que considera desde as dimensões praxeológicas e sócio-históricas das práticas linguageiras à materialidade linguístico-discursiva dos textos/discursos, em um movimento dinâmico e dialético.

Dos pressupostos teóricos que integram o quadro epistemológico do ISD, destaca-se o Interacionismo social, definido por Bronckart como um posicionamento epistemológico geral, uma vez que reúne "diversas correntes da filosofia e das ciências humanas", com o objetivo de analisar o "papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou cooperação social) desempenham na construção da consciência" (1999, p. 21-22).

Vygotsky ([1930]2005), um dos principais expoentes do quadro, opõe-se radicalmente ao pensamento biologizante ao defender que a emergência do pensamento consciente se dá primeiramente através das relações sociais, visto que o sujeito está inserido em uma realidade social, cultural e historicamente construída. Logo, o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação do sujeito com um mundo de pré-construídos, os quais, a partir de processos de interiorização (semiotização, autonomização), possibilitarão um pensar abstrato, consciente. Assim, temos um dos princípios fundamentais do ISD, que trata da relação interpessoal por meio da qual alcançamos a relação intrapessoal, ou seja, o desenvolvimento humano somente ocorre através do processo de interação social em que

> a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p. 122).

Por isso, o estudioso afirma que a linguagem é uma das unidades de análise, assim como o agir e o pensamento consciente, considerando a relação indissociável e interdependente existente entre elas (BRONCKART, 2006). Considerada, nesse sentido, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, a linguagem constitui-se psicossocialmente, por isso Bronckart (1999, p. 78) afirma que "[...] o comportamento humano é o resultado de uma socialização particular capacitada por meio da emergência histórica de instrumentos semióticos".

Esse caráter indissociável e dialético das unidades de análise, por sua vez, trata-se de uma herança filosófica de base materialista, monista e dialética, em que figuram Spinoza, Marx e Engels. O ISD ancora-se, nesses pressupostos filosóficos, posto que

> assume a ideia da unidade da substância material (monismo) e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano e, portanto, preconiza a abordagem "descendente", centrada sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais, de um lado, e dos fatos psicológicos, de outro (BRONCKART, 2006, p. 126).

Em outras palavras, trata-se de um movimento contínuo em que as realidades físicas e as psíquicas constituem uma mesma matéria em constante transformação. Em uma entrevista concedida em 2006, Bronckart (2006, p. 10) afirma sobre a tese spinoziana: "Em essência, tudo é, definitivamente, matéria, e é somente em razão da mediocridade de nossas capacidades de entendimento (ou de nossas capacidades cognitivas) que apreendemos essa realidade única sob a forma de dois tipos de fenômenos disjuntos".

Marx e Engels ([1946]2007), por sua vez, acrescentam a perspectiva dialética e histórica ao defender que as funções psicológicas superiores foram construídas historicamente mediante os processos de apropriação e interiorização (VYGOTSKY, [1930]2005), nos quais os signos linguísticos foram instrumentos fundamentais para a emergência do pensamento consciente. Social e semiótica, segundo Bronckart (1999), a linguagem se revela como um modo particular da espécie humana caracterizada "enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade" (p. 31).

Sobre esse caráter social e semiótico da linguagem, outra cara referência no quadro teórico-epistemológico do ISD é Ferdinand Saussure, considerado o maior nome da Linguística Moderna por apresentar sistematicamente a instituição da ciência sincrônica da

linguagem (FARACO, 2009a), também denominado como "o corte saussureano". Para Bronckart (2007, p. 20), "o mais importante dos linguistas, por ter sido o mais radicalmente revolucionário" foi "mal compreendido durante muito tempo, graças à difusão do Curso de linguística geral redigido por Bally e Séchehaye (1916)". Todavia, após a publicação dos manuscritos de Saussure, há sucessivos esclarecimentos com relação ao pensamento saussureano frente à língua/linguagem, os quais dialogam com a base interacionista e dialógica do ISD.

Sobre essa base epistemológica, primeiramente, destacamos o caráter sócio-histórico da língua, o que a faz dinâmica, criativa e situada no fluxo do tempo. Bronckart (2007, p. 25) afirma que a

> análise de Saussure do movimento das línguas no tempo levou a uma acepção da noção de língua, com um caráter, dessa vez, propriamente ontológico: dado que o fato linguageiro é contínuo no tempo, não há, portanto, uma língua claramente diferenciável de uma outra e, consequentemente, não há uma única realidade de língua.

Essa língua, que se transforma continuamente, é denominada por Saussure como "língua evolutiva". No entanto, realiza-se também enquanto "língua estática" quando os sujeitos a utilizam em um determinado recorte temporal e, por fim, "é uma abstração construída pelo linguista" (BRONCKART, 2007, p. 23-27). A constatação que essas três concepções de língua coexistem no pensamento saussureano desconstrói um dos maiores equívocos, que seria a compreensão da realidade da língua apenas como abstração. Opondo-se a esse entendimento reducionista, Saussure reconhece que a língua é um acordo social ao mesmo tempo em que "existe na interioridade dos sujeitos falantes" (BRONCKART, 2006, p. 107). Daí o estatuto do signo "como fato psíquico-mental, indissociável", um dos princípios basilares do ISD por evocar o processo de apropriação e interiorização dos signos, ou seja, o papel destes na emergência do pensamento consciente humano (p. 100).

O signo é discreto, ou seja, trata-se de "unidades recortadas e acabadas" (BRONCKART, 2006, p. 111); arbitrário (imotivado), i.e., a relação dos significantes e significados não é natural, trata-se de uma convenção social, "portanto, o valor ou o significado de um signo é o produto de acordos sociais (relativamente) estabilizados e organizados em sistema. O signo e seu valor são, assim, em si mesmos ou em essência, de natureza fundamentalmente social, interativa" (BRONCKART, 2007, p. 30).

O ISD, ao considerar esse aspecto social, dinâmico, interacional da linguagem, estabelece uma vigorosa interlocução com o Círculo de filósofos russos, Bakhtin, Volochinov e Medviédev. O dialogismo apresenta-se como princípio central nas discussões desses estudiosos, uma vez que os discursos são constituídos por tantos outros, i.e., revozeamos os discursos de outrem. Trata-se, assim, de uma cadeia de relações de sentido que se estabelece e permite apreender o(s) dizer(es) do outro(s) para produzir o nosso dizer e, desse modo, responder ativamente no fluxo contínuo da comunicação humana. Assim, "[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados" (FIORIN, 2008, p. 19), sendo, portanto, considerado também o princípio constitutivo da linguagem humana.

Essa linguagem, por sua vez, é materializada em textos/discursos que apresentam visões diferentes da realidade, posicionamentos que, ao serem confrontados, ressignificam seus sentidos canônicos e possibilitam a construção de sentidos novos, graças às vozes sociais concordantes e discordantes, as quais constituem os vários pontos de vista. O caráter dialógico, portanto, não pressupõe concordância, mas um jogo em que há apreciação, avaliação e atribuição de diferentes sentidos ao passo que dialogam com outros textos/discursos convergentes ou divergentes. Volochinov ([1929]2006) afirma que os enunciados estão em um embate dialógico, sendo as relações dialógicas espaços de tensão.

Faraco (2009b, p. 69) parafraseia as considerações do Círculo ao afirmar que os enunciados,

> [...] portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela.

Esse tensionamento equivale aos conflitos constitutivos das interações humanas, tramas discursivas, pois cada sujeito, com sua individualidade, participa ativamente do universo social ao negociar com seus pares os sentidos possíveis que podem ser atribuídos aos enunciados. Em função disso, não há como considerar apenas a dimensão puramente linguística dos textos/discursos, dado que, para significá-los, consideramos o lugar social dos

interlocutotes, o tempo e o espaço, dentre outros aspectos, conforme veremos a seguir no modelo de análise adotado pelo ISD. Dessa maneira, Faraco (2009b, p. 52), ao citar Medvedev, declara que "O material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente. Isso faz da semiose humana uma realidade aberta e infinita".

Segundo Fiorin (2008), o dialogismo, de forma alguma, pode ser considerada a teoria do consenso, posto que "as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto" (p. 24). A todo instante, agimos através dos nossos textos/discursos, os quais estão impregnados de posições axiológicas (apreciações valorativas sobre o mundo circundante). Para Faraco (2009b, p. 56), é entender "a língua como um fenômeno sempre estratificado pela saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor".

Entre as inúmeras contribuições do Círculo para a filosofia da linguagem, a noção de gênero é representativa, pois, conforme Faïta (1997), trata-se de uma mudança de paradigma, uma vez que rompe com os ideais homogêneos de um sistema linguístico estável, assim considerado pelos formalistas. Em oposição às concepções deles, os significados não estariam *a priori* nas estruturas internas (palavras e frases), mas na dimensão extraverbal, i.e., na situação social (RODRIGUES, 2005). Por isso a atenção de muitos estudiosos, em especial, linguistas e linguistas aplicados, para esses "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, [1979]2011, p. 262)[37].

A perspectiva dialógica do discurso apresenta os gêneros como uma construção social, heterogênea, plural, múltipla, híbrida, determinada pelas esferas da atividade humana. A partir deles, apreendemos a realidade. Por isso, é recorrente a afimação de que não criamos gêneros, mas nos apropriamos deles, visto que são modelos comunicativos disponíveis na cultura. Nesse sentido, os gêneros representam unidades abertas da cultura (MACHADO, 1997).

Com relação às discussões do Círculo acerca dos gêneros do discurso ou discursivos, é comum remetermos ao célebre capítulo *Os gêneros do discurso*, de autoria de Bakhtin, publicado postumamente em 1979. Entretanto, de acordo com Morson e Emerson (2008, p. 287), "a primeira discussão séria do Círculo sobre gênero pertence não ao próprio Bakhtin, mas a Medviédev". Estaria no capítulo da obra *O Método Formal nos Estudos Literários*, no

[37] O linguista Faïta, por exemplo, baseado na teoria dos gêneros do discurso, desenvolverá a noção de gênero profissional, conforme veremos adiante.

qual o autor já mencionava o caráter significativo do enunciado em dentrimento das frases e outras unidades linguísticas. Em crítica aos conceitos dos formalistas, a estrutura linguística (elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos etc.) não deveria ser considerada determinante na análise da atividade discursiva, dado que "embora necessários para os enunciados, os elementos linguíticos são tudo menos suficientes" (MORSON & EMERSON, 2008, p. 289).

Em consonância com as considerações de Medviédev, Bakhtin ([1979]2011) considera os gêneros como fenômeno de pluralidade, "manifestações de visões de mundo determinadas pelo ponto de vista onde ocorrem" (MACHADO, 2001, p. 264). Destarte, não há uma classificação estanque, tampouco um dicionário ou gramática em que estejam inseridos. Os gêneros transcendem a materialidade textual, uma vez que as escolhas lexicais, sintáticas, morfológicas são realizadas mediante a finalidade discursiva, não o contrário. Semelhantemente aos enunciados, Bakhtin atribui aos gêneros natureza social, discursiva e dialógica, considerando-os, dessa forma, artefatos sócio-históricos da comunicação humana. Faz-se necessário, portanto, conceber a relação indissociável dos enunciados e dos gêneros, a fim de não ignorar o elo existente entre eles e as esferas da atividade humana. Para o filósofo Bakhtin ([1979]2011, p. 264-265),

> O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra da língua.

É interessante destacar que a concepção de língua, nesse caso, é ampliada enquanto uma produção social, histórica, cultural e, por isso, dinâmica, heterogênea e situada. De outra maneira, não seria possível investigar objetos complexos, múltiplos e dialógicos. Bronckart (1999; 2006) retoma essas contribuições, mas opta pela terminologia **gênero de texto**, assim como pela expressão **atividade de linguagem**, uma equivalente à atividade discursiva, justificando que "o uso da noção concorrente de 'discurso' poderia levar a pensar que a linguagem se manifesta de outra maneira que não seja na prática, quer porque é impossível atribuir ao termo 'discurso' um sentido ao mesmo tempo mais preciso e mais profundo"

(2006, p. 141). Em outras palavras, a expressão atividade de linguagem pressupõe a produção linguageira a partir de práticas situadas, opondo-se ao conceito abstrato de língua enquanto sistema (BRONCKART, 2006); já o gênero de texto seria o conjunto/espécies de textos agrupados em função das semelhanças que apresentam, para Machado (2005, p. 242), "aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem".

Todavia, a caracterização dos gêneros realizada por Bakhtin ([1979]2011) é mantida, sendo três elementos, a saber, conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Estes referem-se, respectivamente: ao que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; à estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e às configurações específicas das unidades de linguagem, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, uma vez que o estilo prevê a "seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais" (FIORIN, 2008, p. 62), demonstrando o imbricamento do singular e do social na produção linguageira. Daí sua natureza relativamente estável, pois, apesar de ser constituído por propriedades linguísticas intrínsecas, são as propriedades sociodiscursivas que possibilitam ilimitadas realizações. Sobre esse repertório genérico em aberto, Machado declara (1997, p. 154): "Se o homem e o mundo não estão acabados, impossível elencar e fechar as possibilidades das formas de representação de sua palavra. Os gêneros discursivos são decorrência direta das formas representativas desse mundo cotidiano e prosaico".

Bakhtin ([1979]2011), nesse sentido, reitera o caráter virtual[38] dos gêneros e seu potencial criativo ao afirmar que a infinitude e plasticidade estão relacionadas diretamente às esferas da atividade humana, as quais estão em constante e ininterrupto movimento. Tanto que, nas duas últimas décadas, com os adventos tecnológicos, em especial, as mídias digitais, presenciamos o surgimento de gêneros para atender às novas demandas sociodiscursivas. Inserimo-nos nas novas práticas sociais instauradas e aprendemos a interagir nos ambientes digitais por meio da apropriação dos gêneros de texto. Atualmente, parte considerável das práticas comunicativas acontece mediada pelos suportes eletrônicos (computadores, smartphones, tablets etc.). Dessa forma, confirmamos algumas das considerações de Medvediév, "à medida que aprendemos novos gêneros, aprendemos a ver diferentemente e expandimos o nosso repertório de visão" (MORSON; EMERSON, 2008, p. 292).

Sobre a hetegeneidade dos gêneros, Bakhtin apresenta, a título de procedimento para a análise da natureza do enunciado, a diferença entre gêneros primários e gêneros secundários. Assim ele os define: "os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural

[38] No sentido de preexistirem nas esferas da atividade humana, apresentando-se como artefatos maleáveis, plásticos e dinâmicos.

mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente os escritos) – artístico, científico, sociopolítico, etc.”; os primários, por sua vez, surgem “nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, [1979]2011, p. 263), a exemplo da conversação espontânea. No processo comunicativo, os gêneros primários são incorporados aos secundários e assim perdem o contato direto com o contexto imediato. O autor ainda acrescenta: “A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, [1979]2011, p. 264).

Apesar da riqueza e heterogeneidade das formas discursivas, sua relativa estabilidade assegura um modelo prototípico que é acionado pelo falante, facilitando consideravelmente a atividade comunicativa. De outra forma, “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, [1979]2011, p. 283). Contudo, as regularidades do gênero atendem à natureza dos enunciados concretos, combinados e moldados pelos sujeitos dentro das esferas comunicativas, diferente das regras e normas do sistema linguístico, que visam uniformizar, homogeneizar, padronizar em sentido autoritário, coercitivo.

> Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de outras formas da língua, como supõe, por exemplo, Suassure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo ([1979]2011, p. 285, grifos do autor).

Assim como os gêneros são construtos sociais e históricos disponíveis na cultura, para o ISD eles constituem um intertexto, ou seja, “uma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes” (BRONCKART, 1999, p. 100).

Observamos, dessa forma, o enredamento do ISD com a teoria dos gêneros de textos/discursos e dos demais elementos da perspectiva dialógica. Sem esse olhar do gênero, iremos ver, adiante, que pouco se enxerga das relações dialógicas, relações de sentido engendradas a partir das nossas interações sociais.

Retomando a tese central do ISD, se "a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem" (p. 42, grifos do autor), o agir comunicativo ocupa um papel central na regulação e mediação da atividade humana. Segundo o filósofo e sociólogo Habermas, ao considerar "os fatores socioculturais e semióticos que foram esquecidos pela Filosofia Analítica" (BRONCKART, 2008, p. 21), a teoria da atividade humana parte do seguinte princípio basilar: "qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de mundos ('formais' ou 'representados'): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo." (p. 21-22). Vejamos, sucintamente, a descrição dos referidos mundos e as pretensões de validade a eles relacionadas:

- no **mundo objetivo**, temos as representações coletivas relacionadas ao plano físico, ou seja, aos aspectos do "universo material" (p. 22), por isso a ele está atrelada a pretensão à verdade dos acontecimentos construídos sócio-historicamente e, portanto, a dimensão do agir teleológico encontra-se nestas coordenadas;
- no **mundo social**, estão as convenções sociais, conjunto de normas e valores também construídos coletivamente, aos quais está relacionada a pretensão à conformidade, uma vez que encontramos, neste mundo, um agir regulado por normas;
- e, por fim, no **mundo subjetivo**, encontramos os aspectos/características particulares, pessoais, mas também de domínio público já que relacionamos a este mundo a pretensão de autenticidade, sinceridade, trata-se, portanto, da dimensão do agir dramatúrgico.

Com relação aos mundos, Bronckart (1999) afirma que as representações coletivas não estão estanques, mas inter-relacionadas, uma vez que o mundo social perpassa e ajusta a forma como o sujeito organiza os mundos objetivo e o subjetivo. Sobre as representações,

Fogaça (2011, p. 94) explica que "são ideias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social. São ao mesmo tempo individuais e coletivas". Em outras palavras, são essas representações que orientam a partir de quais ângulos avaliamos o agir humano e sinalizam para forças/determinações que estão em jogo no curso do agir (BRONCKART, 2008).

Nesse sentido, as representações não são apenas processos cognitivos, mentais, construídas no âmbito das individualidades, mas são forjadas e compartilhadas através da relação intra- e intersubjetiva situada em uma realidade sócio-histórica. Nesse sentido, Bronckart (2006, p. 248) afirma que "os signos são depositórios das representações coletivas do meio", visto que são eles "entidades representativas autônomas quanto às contingências de reforço do meio e também são entidades desdobradas, que se constituem, de acordo com a fórmula de Sapir (1921/1953), como envelopes (coletivos) que reúnem os conjuntos de representações individuais" (p. 247).

Moscovici (2003), por sua vez, baseia-se na discussão de Durkheim sobre as representações coletivas, a partir da qual amplia o conceito ao explicitar o papel das práticas sociais na elaboração das representações, estabelecendo uma via de mão dupla, posto que essas práticas sociais também são definidas pelas representações (SPINK, 1993). Ou seja, a investigação das representações sociais incide na possibilidade de evidenciarmos como as interpretações erigidas pelos sujeitos afetam suas atividades e são por ela afetadas. Neste estudo, as representações sociais são compreendidas como uma rede de significados atravessados simbólica e ideologicamente pelos valores, concepções, crenças, sentimentos, afetos, entre outras dimensões que constituem o sujeito social. Logo, evidenciam-se as bases vygotskyana do interacionismo social nesse conceito.

Por sua vez, Habermas, na sua obra Teoria do agir comunicativo (1929), atribui à linguagem uma força social, política e ética, que ele chama de emancipatória, superando, assim, o paradigma cartesiano. Dessa forma, a linguagem, considerando seu caráter arbitrário e socioconvencional, passa a ser reconhecida a partir de uma ótica intersubjetiva (ARAÚJO, 2004).

Todavia, Habermas não se aprofunda acerca do estatuto e do papel do agir comunicativo, ponto que Bronckart revê com base na Antropologia, a fim de ampliar e ajustar aos objetivos do ISD; assim como não reflete sobre "o estatuto dos signos da linguagem e da teoria de Saussure em particular e, além disso, não considera o nível principal de organização do agir linguageiro, o nível dos textos/discursos" (BRONCKART, 2008, p. 25).

Para tanto, Bronckart (2008) toma o conceito de linguagem considerado "mecanismo de criação de unidades semiológicas arbitrárias e socioconvencionais" e, com base em uma orientação genética vygotskyana, conclui que: "É só, então, quando os signos se encontram socialmente estabilizados que eles podem servir para designar fenômenos e, principalmente, podem dar conta do agir humano e servir para a avaliação de suas pretensões à validade em relação aos mundos formais" (p. 26).

Sobre o agir e a linguagem, Bronckart, a partir da compreensão das ações humanas de Paul Ricoeur, de base hermenêutica, afirma que, pela análise do uso da linguagem em textos/discursos, pode-se construir a interpretação do agir, assim também é possível reconfigurar o agir, porque todo texto[39] contribui para a construção de "modelos de agir" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35). É nesse sentido que investigar o trabalho, enquanto atividade humana, é considerá-lo

> um tipo de agir, haja vista que ocorre em função de um objetivo e exige que o indivíduo se relacione com o meio, o coletivo, e faça uso ou adéque ferramentas (simbólicas ou materiais) para a realização de uma determinada tarefa. O agir pode ter uma natureza individual (realizado por um indivíduo apenas) ou coletiva (quando há a intervenção de vários indivíduos em uma mesma atividade) (MEDRADO, 2011, p. 29).

Por isso que o trabalho, mais especificamente o trabalho docente, é uma forma de agir de linguagem, pois é através das práticas linguageiras que o professor desenvolve as capacidades de aprendizagem dos educandos e as próprias, pois há uma finalidade estabelecida, ao mesmo tempo, por uma instância individual e por uma coletiva.

Outra contribuição relevante quanto à concepção de linguagem em que o ISD se ancora, está no legado de Humboldt ([1835] 1974) e a ampliação feita por Coseriu (1982). Distanciando-se da concepção de linguagem enquanto representação do pensamento, cunhada na antiguidade clássica[40] ou da concepção lógico-gramatical[41], o ISD reconhece a linguagem

[39] Diferente de Ricoeur, que considerava somente os narrativos (BRONCKART, 2008).
[40] No século V a. C., os filósofos gregos, Platão e Aristóteles, discutiam acerca do caráter natural ou arbitrário da linguagem, respectivamente. Logo, a grande questão era se a língua era uma expressão natural e direta do mundo, fonte de conhecimento e espelho da realidade, ou simples meio de comunicação, com o sentido das palavras dado pelo convencional, arbitrário (MARTELOTTA, 2009).
[41] Em 1960, na França, foi publicada a gramática geral de Port-Royal por Antonie Arnould e Claude Lancelot, "com o intuito de enunciar certos princípios a que todas as línguas obedecem" (DUCROT; TODOROV, 1982, p. 19).

como fundamental para a materialização das práticas sociais e com isso instaura-se uma perspectiva que compreende a linguagem como ação, atividade, agir, dentre outras definições.

É Humbolt, no século XIX, que apresenta "a concepção de língua como uma totalidade organizada, em que o elemento só faz sentido no conjunto" (FARACO, 2009a, p. 43). Ou seja, ele concebe os estudos da língua-linguagem para além da forma gramatical, já antecipando uma visão saussureana de língua como sistema de signos. Sobre as contribuições de Humbolt, Bronckart (2008) acrescenta que a linguagem passa a ser apresentada "como processo ativo e criativo" (p. 71), uma atividade, processo (*energia*) e não um produto, uma obra feita (*ergon*). Suas duas teses, ancoradas na relação de unidade entre linguagem e pensamento (FARACO, 2009a), declaram que: i. "a atividade de linguagem [...] [é] constitutiva das unidades representativas do pensamento humano"; ii. "o pensamento [...] é, necessariamente, semiótico e social (BRONCKART, 2008, p. 71). Humbolt, portanto, oferece a base para uma filosofia da interação que Volochinov, Bakhtin e Medvédev desenvolverão no século XX.

Por sua vez, Coseriu desenvolveu a visão humboltiana ao compreender a linguagem como atividade significante, i.e., um agir que se dirige a alguém, ou a uma coletividade, mediante a interiorização e semiotização de signos linguísticos, estabelecendo uma relação intersubjetiva com os sujeitos. Para tanto, apresentaremos as cinco principais teses de Coseriu, com base em Bronckart (2008) e na síntese feita por Cristovão (2008).

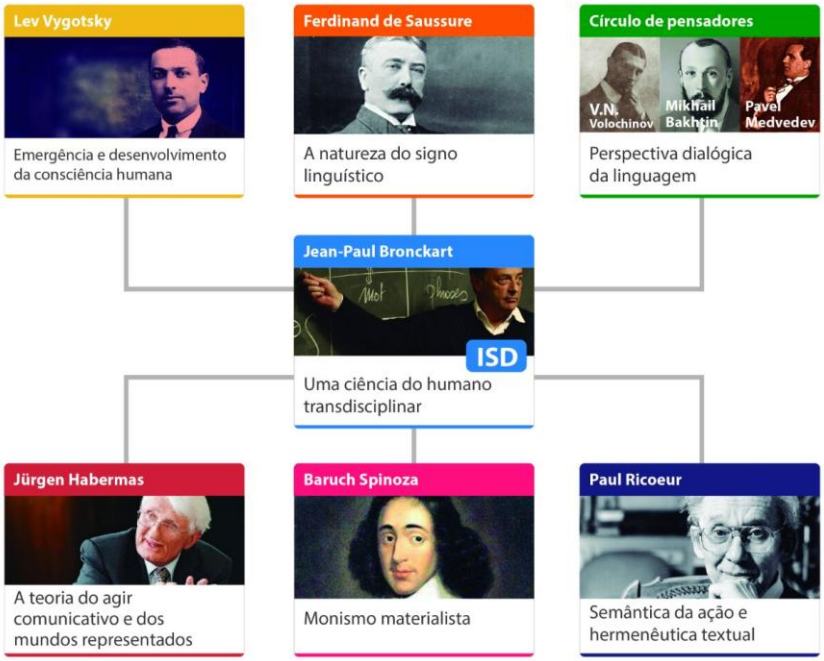
Figura 1 - Linguagem como atividade significante

Fonte: Elaborado a partir de Bronckart (2008, p. 70-75) e Cristovão (2008, p. 4)

O **caráter dialógico** da linguagem é fundamental para reconhecê-la como atividade significante, uma vez que agimos no mundo através da interação, das trocas contínuas com os interlocutores. Essa interação ocorre, por sua vez, em **uma língua natural** sócio-historicamente situada, partilhada por membros de uma comunidade, a qual possibilita a negociação. Nesse sentido, a **linguagem é criação, movimento, *energeia***, um fluxo ininterrupto de mudanças e transformações, negando a concepção de língua enquanto produto estável, realidade acabada. Por ser significante, há uma **relação interdependente entre a linguagem e o pensamento**, nas palavras de Coseriu (1982, p. 26, grifo do autor), "[...] pode-se dizer que a linguagem como *enérgeia* é, num único ato, conhecimento e forma de fixação e objetivação do próprio conhecimento". Por fim, a última tese refere-se à **dimensão comunicativa** que pressupõe marcas de alteridade/outridade e intersubjetividade, ou seja, a possibilidade de reconhecer que a nossa construção de significados é prenhe das significações atribuídas pelos outros. Sendo assim, a linguagem é constituída (e constitui-se) através de processos intersubjetivos, em que os sujeitos negociam os sentidos mediante os contextos de fala em que estão inseridos.

Neste breve percurso, observamos que a perspectiva sócio-histórica das condutas humanas é constitutiva do ISD, assim como a perspectiva dialógica e a adoção da concepção de linguagem como atividade significante. Trata-se de um complexo quadro epistemológico que se apresenta, nas palavras de Bronckart, não como uma teoria, nem um paradigma, mas como "uma corrente da ciência do humano" (2006, p. 9), conforme ilustraremos a seguir.

Figura 2 – Principais bases epistemológicas do ISD



Fonte: Elaborada a partir de Bronckart (1999; 2006; 2008)

Bronckart, ao reunir tais aportes, mediante críticas, complementações e ressignificações, defende a centralidade das práticas linguageiras situadas no processo de desenvolvimento humano (BRONCKART, 2004). Considerando, para tanto, as determinações externas (sociais, culturais, políticas, éticas, econômicas) que perpassam nosso agir e apontam para as múltiplas dimensões que o constitui, o ISD estabeleceu uma interlocução produtiva com as Ciências do Trabalho conforme veremos a seguir.

2.2 Desvelando a multidimensionalidade do trabalho docente: as contribuições das Ciências do Trabalho

É sabido que a relação do homem com o trabalho remonta às comunidades tradicionais, nas quais a noção de trabalho corresponde às "formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica de um grupo" (BRONCKART, 2006, p. 209). Todavia, com as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, iniciadas com a mudança da manufatura à industrialização, que remontam ao século XVII, período que ocorreu a Revolução Industrial, a atividade de trabalho ganhou um caráter de processo de produção capitalista, ou seja, tendo como finalidade a produção da mais-valia (MARX, [1867]1996). Essas considerações marxianas foram tecidas a partir do trabalho considerado produtivo, que gera mais-valia, ao qual estariam reunidos aqueles que produzem bens materiais e alguns serviços[42]. Sendo assim, em função das especificidades do trabalho do professor, concordamos com Paro (2005), ao afirmar que o conhecimento não é produto, mas matéria-prima, caracterizando o produto final do ensino como intangível, visto que "o que é produzido não se consome apenas imediatamente na relação entre professor e aluno, ou seja, não se extingue aí, mas se estende para além do processo pedagógico desenvolvido entre as quatro paredes das salas de aula das instituições escolares", diz Alves (2010, p. 45) baseado em Paro (2005).

Para Bronckart (2006), são as transformações no mundo do trabalho que incidiram em uma ampliação do que era reconhecido como *verdadeiro trabalho*, incluindo, portanto, o trabalho imaterial, a exemplo do ensino, entre as atividades laborais. Em função desse contexto, as investigações acerca do trabalho docente são consideradas recentes, visto que a própria caracterização complexa exige uma abordagem interdisciplinar (MACHADO, 2007).

Segundo Alves (2010), somente na década de 1970 que surgem pesquisas, no Brasil, sobre a organização do trabalho e da gestão escolar, contudo, não há a relação entre o trabalho docente e o processo de produção capitalista até os anos 1980. São as obras de Tardif e Nóvoa que discutem inicialmente "o saber docente como objeto de estudo" (LUDKE, 2001, p. 79). Não é estranho, portanto, a "opacidade" (BRONCKART, 2006, p. 203) que paira sobre o trabalho docente, visto que persistem representações sociais como vocação, dom e sacerdócio.

[42] Marx questiona e altera as teses do filósofo e economista Adam Smith, entre elas, a exclusão radical dos serviços da categoria de trabalho produtivo. Para Marx, "há atividades que não produzem bens materiais e, contudo, são necessárias ao processo de produção ou o prolongam na esfera de circulação" (GORENDER, 1996, p. 39).

Investigar o trabalho ou a atividade de trabalho requer uma base teórico-metodológica transdisciplinar que possibilite desvelar a complexidade constitutiva desse agir multifacetado, considerando fatores internos e externos. Por isso, muitos estudos brasileiros que tomam o ISD como principal ancoragem epistemológica, a exemplo de Machado et al. (2009; 2011), Lousada (2006; 2011), Bueno (2007; 2013), Cristovão (2008; 2011), Pereira (2012), Medrado (2011; 2012), Leurquin (2011; 2013), Messias (2013), Pérez (2013; 2014a; 2014b; 2015), Pereira, Medrado e Reichmann (2015), dentre outros, adotam a noção de trabalho apresentada pela Ergonomia da atividade de vertente francesa e a Clínica da Atividade. Essa noção evidencia que são constitutivas do trabalho dimensões que vão além do observável, como as negociações, os conflitos e as tensões próprias de uma atividade perpassada por representações individuais e coletivas acerca dos sujeitos envolvidos, assim como dos objetos e práticas (ERNICA, 2004). Para exemplificar sinteticamente essa multidimensionalidade, Machado e Bronckart (2009, p. 36-37), com base em Clot ([1999]2007), Amigues (2004) e Saujat (2002), explicitam as seguintes características: a atividade de trabalho é **pessoal**, posto que envolve "a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.)"; **interacional**, em função do "agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado"; **mediada por instrumentos** materiais ou simbólicos; **interpessoal**, envolve sempre "os outros", presentes ou interiorizados; **impessoal**, posto que "as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas"; e **transpessoal**, pois é "guiada por 'modelos do agir' específicos de cada 'métier'" (p. 36-37). Ilustramos essas características na figura a seguir.

Figura 3 – Noção de trabalho ou de atividade de trabalho

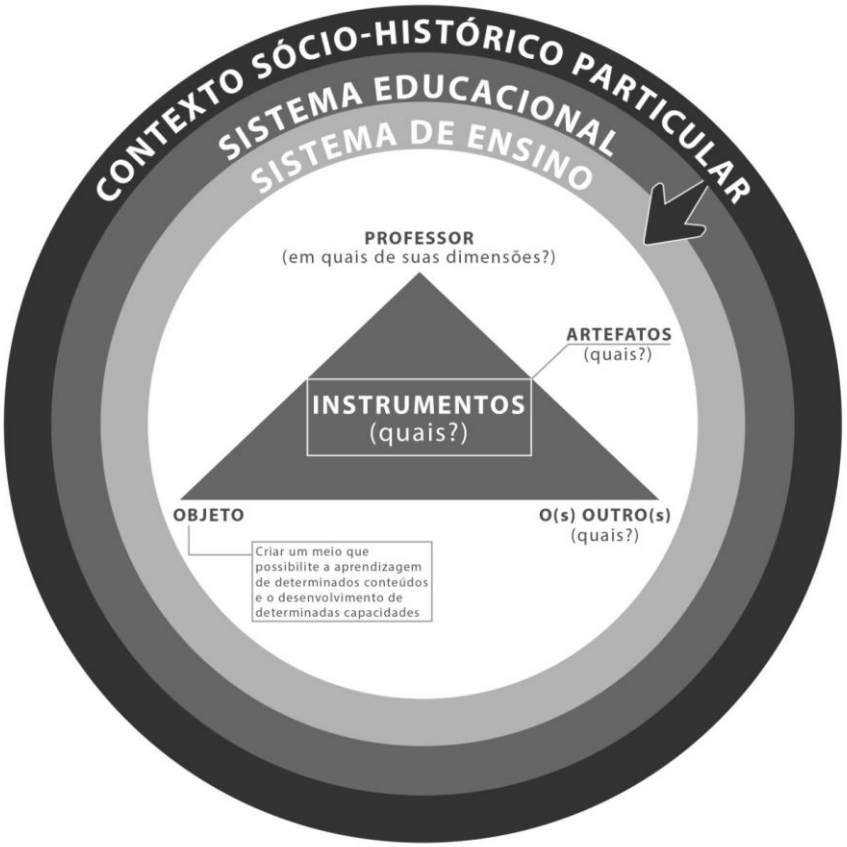
Fonte: Elaborada a partir de Machado e Bronckart (2009, p. 36-37)

No tocante ao trabalho docente, algumas especificidades surgem, uma vez que o objeto não se caracteriza como um produto acabado, como em outras atividades laborais, mas trata-se da instauração do **meio-aula** (AMIGUES, 2004), da mobilização de condições favoráveis para que o processo de aprendizagem seja desenvolvido envolvendo os sujeitos, entre eles, **o professor**, "em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.)" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39), conforme ilustrado na figura anterior, e **os outros**, alunos, demais profissionais do ensino, pais etc., em um contexto específico. Sobre **os instrumentos**, esses estudiosos, com base em Rabardel (1995; 1999), afirmam que "só existe[m] se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização" (2009, p. 38). Logo, **os artefatos** são os recursos que estão disponíveis (ou não) na cultura para que o professor se aproprie e mobilize-o para atingir determinado objetivo, tornando-o instrumento.

Machado (2007), a partir das contribuições de Clot ([1999]2007), de Amigues (2004) e de Bronckart (1999), esquematizou os elementos constitutivos do trabalho do professor em

sala de aula como vértices do triângulo, ou seja, trata-se da composição de uma tríade mediada por instrumentos materiais ou semióticos, conforme segue:

Figura 4 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Adaptado a partir de Machado (2007, p. 92) e Machado e Bronckart (2009, p. 39)

Contudo, os pesquisadores alertam que o trabalho do professor não se restringe ao que ocorre na sala de aula, conforme atestaram as pesquisas desenvolvidas nessa linha investigativa, sinalizando para a existência de vários triângulos que representem diferentes tarefas realizadas pelo professor e que compõem o seu fazer, especificando assim "os artefatos, os instrumentos apropriados, os objetos e os outros nelas envolvidos" (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 40). Baseada em Machado (2007) e Machado (2010), Bueno (2013) ilustrou essa complexidade através da forma de um hexágono, exatamente devido à sua constituição através de vários triângulos. Para efeito de apresentar uma figura com o contexto sócio-histórico, acrescentamos esse entorno à ilustração elaborada por Bueno.

Figura 5 - A complexidade do trabalho docente

Fonte: Adaptada a partir de Bueno (2013, p. 308) e Machado (2010, p. 170)

Com base na Ergonomia, tomaremos a atividade como unidade de análise da conduta do professor, com o objetivo de entender as diferentes dimensões que constituem a atividade docente. Diferentemente da tarefa, que se restringe "*ao que deve ser feito* objetivamente" (proceder com a chamada dos alunos, por exemplo), a atividade não é "diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito" (AMIGUES, 2004, p. 39). Sendo assim, ao analisarmos o trabalho do professor nessa perspectiva, ampliamos a concepção, posto que, além do realizado, interessa-nos "o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc." (CLOT, 1999 *apud* AMIGUES, 2004, p. 40), i.e., o trabalho real.

Por isso nosso interesse pela atividade, a fim de compreender, além do trabalho realizado (o trabalho observável, mensurável), **o real da atividade**, que consiste no trabalho

realizado efetivamente, mas também o que não foi concretizado em função de impedimentos. Nas palavras de Clot ([1999]2007, p. 116),

> [...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer.

Sendo assim, o real da atividade compreende dimensões psicológicas que podem (ou não) através da voz do sujeito/trabalhador, do seu ponto de vista materializado em textos/discursos produzidos *no* e *sobre* a atividade, sinalizar a tensão entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e/ou o trabalho real. Com base em Clot ([1999]2007), Machado (2009) explica essas duas noções: **o trabalho prescrito** é "um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações", a exemplo, dos "textos instrucionais ou procedimentais"; **o trabalho realizado**, "o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito" (p. 81). Dessa forma, há um complexo processo que ocorre entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, sendo que a atividade de trabalho também é constituída por uma face geralmente oculta, **o trabalho real**, que é constituído pelo trabalho realizado, mas também pelo trabalho impedido, ou pelo que foi pensado e não se fez por algum outro motivo.

Medrado (2012), a fim de ilustrar o trabalho real, menciona a metáfora do iceberg, em que uma porção pequena encontra-se visível, correspondendo para a dimensão do trabalho observável, i.e., o trabalho realizado, enquanto o volume gigantesco submerso, invisível, representaria tudo aquilo mobilizado para realização da atividade, mas que por algum motivo não foi realizado.

Figura 6 - Imagem do iceberg

Fonte: https://www.google.com.br

Segundo Amigues (2004), é nesse movimento de tensão que se instaura o desenvolvimento profissional e pessoal, visto que o sujeito mobiliza e constrói recursos para realizar determinadas atividades. Todavia, é importante considerar que, em determinados contextos, os impedimentos também são motivo de cansaço, estresse e incidem no desempenho profissional, a exemplo dos professores citados nos relatórios de estágio da nossa colaboradora Karoline, que lidam historicamente com a precarização das condições de trabalho e da remuneração. Nesse caso, a atividade de trabalho pode tornar-se sinônimo de sofrimento, angústia e insatisfação, ocasionando, em alguns casos, quadros patológicos de ordem física e/ou psicológica.

Conhecer os elementos que compõem o agir docente, neste momento, é fundamental para compreendermos a sua complexidade constitutiva. Amigues (2004, p. 42-44) diz que o trabalho do professor, enquanto atividade social e historicamente situada, é mediado por objetos, os quais são constitutivos de sua atividade. São eles:

> i. **as prescrições**: são "constitutivas da atividade do professor", elas "reorganizam tanto o meio de trabalho do professor como o dos alunos" (p. 42). As prescrições são realizadas pelas instâncias oficiais, mas também pelo coletivo ao qual o professor pertence, assim como pelo próprio professor através de autoprescrições. Machado e Bronckart (2009) afirmam que inicialmente as prescrições não eram objetos de análise dos pesquisadores, mas atualmente já integra a agenda de

pesquisa, conforme podemos comprovar com as pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa ALTER[43] (PUC/SP; USP) e pelo GELIT[44] (UFPB).

ii. **os coletivos**: os professores pertencem a agrupamento que se organiza a partir de autoprescrições elaboradas a partir das prescrições oficiais. Assim, eles integram diferentes coletivos, a depender da prática social que estejam engajados (escola, sala de aula, reunião por disciplina, área, turno etc.), além de pertencer ao coletivo maior: da profissão professor.

iii. **as regras de ofício**: são práticas sociais partilhadas pelos professores que se constituem como "uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*". Trata-se das especificidades que caracterizam determinado coletivo, as quais podem sofrer transformações ao longo do tempo. As regras de ofício reúnem desde gestos genéricos, atribuídos à categoria profissional mais ampla, aos gestos específicos, como os dos professores de língua portuguesa[45].

iv. **as ferramentas**: são os recursos disponíveis para a realização da atividade docente, historicamente constituídas e vinculadas ao ofício, configuram-se desde os materiais concretamente disponíveis no espaço físico, a exemplo da lousa, antigo quadro-negro, aos exercícios que pertencem à biblioteca digital do professor ou da escola. Distante de uma perspectiva tecnicista, as ferramentas, nessa abordagem ergonômica, não são objetos acabados, mas "são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia" (AMIGUES, 2004, p. 44), haja vista as mudanças, adaptações, reformulações realizadas para atender às prescrições no tocante à aprendizagem dos alunos. O professor, ator desse processo, age a fim de reorganizar

[43] Ver os estudos citados por Machado e Bronckart (2009, p. 43-44), bem como a agenda atual do referido grupo.
[44] Conferir alguns dos capítulos organizados por Medrado e Pérez (2011) e a recente publicação organizada por Pereira, Medrado e Reichmann (2015), em que as prescrições são consideradas como um aspecto relevante na análise do agir docente.
[45] Essa noção aproxima-se, em determinados aspectos, da utilizada por Pessoa Silva (2015) na tese "O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador". Entre os objetivos dessa pesquisa, está a investigação do papel dos gestos didáticos específicos mobilizados pelos professores no processo da transposição didática na educação de jovens e adultos. Em um contexto mais amplo, conforme abordam as regras de ofício em Amigues (2004), entendemos que os gestos profissionais que constituem a categoria professor, por exemplo, seriam, a saber: o gesto de expor oral e sistematicamente os conteúdos; o gesto de fazer a chamada dos alunos no início da aula, dentre outros; enquanto entre os possíveis gestos específicos do professor de língua portuguesa estariam: o gesto de ler em voz alta e pausadamente os textos no início da aula; o gesto de corrigir as atividades utilizando a lousa para evidenciar a escrita; ou, em alguns casos, o gesto de corrigir a pronúncia dos alunos de acordo com a norma culta da língua.

> a própria atividade transformando a ferramenta em instrumento para ação, nas palavras de Rabardel (1995), trata-se da gênese instrumental.

As prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas apontam para as múltiplas dimensões que constituem o trabalho do professor, mas também para as especificidades que o caracterizam como uma atividade complexa e regulada por normas institucionais. Tais especificidades desvelam que "o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento" (AMIGUES, 2004, p. 50). Para que essa organização ocorra, o trabalho do professor transcende a sala de aula, os limites físicos da escola, posto que sua atividade de trabalho espraia-se em função das várias dimensões constitutivas.

Por mais opaca que se apresente a atividade docente, ou retomando a representação metafórica do iceberg (MEDRADO, 2012) ilustrada anteriormente, por mais imerso, oculto, invisível que o trabalho real se encontre, há uma dimensão genérica que reúne os professores em uma cultura profissional coletiva (CLOT, [1999]2007). Por isso, observamos que do prescrito ao real da atividade, o trabalho do professor é ressignificado à medida que a necessidade de instaurar o meio-aula suscita uma série de escolhas, reorientações, posicionamentos, muitos deles já disponíveis em uma memória socioprofissional disponível na cultura. Trata-se do **gênero de/da atividade ou gênero profissional**, ou seja, "formas comuns da vida profissional" (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 96) indispensáveis para a manutenção das ações e da atividade de trabalho nas dimensões individual e coletiva. Isso posto, podemos afirmar que a nossa inserção no gênero profissional professor pressupõe a apropriação dos elementos constitutivos do agir docente (prescrições, coletivos, regras de ofício e ferramentas), os quais incorporaremos a partir da partilha dos saberes e práticas ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Por isso, que Clot (2010, p. 90) acrescenta:

> [...] um gênero profissional coletivo retém a memória transpessoal de um meio. Ele conserva e transmite a história social. Nesse sentido, ele é o instrumento, simultaneamente, técnico e psicológico do meio de trabalho e de vida. Pelo domínio do gênero vinculado a situação, cada sujeito pode predizer – pelo menos, parcialmente – os resultados da própria ação que ele antecipa por seu intermédio. O gênero torna hábil.

Faz-se necessário destacar que a expressão "gênero de/a atividade" compartilha de algumas características do conceito "gênero do discurso" (BAKHTIN, [1979]2011) sem, todavia, ater-se a ele. Assim como dispomos de um repertório de matrizes sócio-históricas disponíveis na cultura, gêneros do discurso, os quais nos apropriamos para a inserção em determinadas práticas sociodiscursivas; também apreendemos gêneros da atividade, i.e., conjunto de regras, normas, comportamentos para a realização de uma ação inscrita em um campo de atividades específico.

O linguista Faïta (2004) apresenta-nos os conceitos de norma social e gênero, destacando serem estas as faces de uma mesma virtualidade, uma vez que, ao nos referirmos ao gênero, já prevemos que há uma norma que assegura o modelo, o modo de fazer estabilizado, mesmo que relativamente estável (BAKHTIN, [1979]2011). Por isso que o psicólogo Clot (2010, p. 89) afirma que o gênero de/a atividade, "para determinado coletivo, trata-se das maneiras de fazer, dizer e sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo, nesse meio profissional", ou seja, um conjunto de subentendidos, pré-construídos sócio-historicamente, que orientam a atividade dos trabalhadores. Semelhante aos gêneros do discurso, o gênero da atividade ou gênero profissional são "coerções e, ao mesmo tempo, meios de agir; recursos de que se pode dispor, assim como obrigações a cumprir para fazer valer nossas intenções no intercâmbio com os outros e no uso dos objetos" (CLOT, 2010, p. 91).

Logo, são as formas de fazer comuns a uma determinada atividade que configuram a categoria socioprofissional, a exemplo, do gênero profissional professor. Todavia, essas formas de fazer, o "script" ou a rotina, não fazem parte de uma prescrição institucional explícita, mas integra-se a ela "à medida que estabelece convenções sociais que têm o caráter de pré-ordenação da ação", afirma Freudenberger (2012, p. 128) citando Saujat (2004).

Esse conjunto de "formas de fazer que impregnam nossas formas de ação" (FAÏTA, 2004, p. 60) estão em constante movimento, pois cada sujeito apropria-se dessas formas, adicionando seu estilo profissional. Nesse sentido, Clot (2010, p. 92) declara que "[o] estilo pode, portanto, ser definido como uma metamorfose do gênero em curso na ação, uma repetição que vai além da repetição". Isso quer dizer que o professor, a fim de alcançar os objetivos propostos, pode retocar, aprimorar, renovar o gênero profissional de acordo com as demandas do seu contexto de trabalho. Desse modo, a atividade individual encontra na atividade coletiva as formas de fazer, contudo, não ocorre uma aplicação mecânica, mas uma ressignificação com base nas necessidades da atividade, acrescentando o estilo profissional

assim à história coletiva do gênero da atividade. Nas palavras de Clot (2010, p. 89), "a atividade individual encontra seus recursos em uma história coletiva que detém, capitaliza, valida ou invalida as estratégias do comportamento".

Assim como há uma série de maneiras de fazer, dizer e sentir, como já disse Clot (2010), há também um caráter genérico na atividade realizada pelos professores iniciantes que os distingue dos professores experientes. Esse gênero profissional é forjado por meio de escolhas e mobilização de "recursos distintos daqueles utilizados por professores experientes" (FREUDENBERGER, 2012, p. 131). Ou seja, para Saujat (2004), isso pode implicar que professores no início de sua atividade docente percebam de maneira distinta os elementos que compõem o gênero profissional docente.

Neste estudo que trata da formação inicial, as noções de gênero da atividade/gênero profissional dos professores experientes e dos iniciantes são relevantes, pois o estágio propicia esse confronto de modelos de agir nas dimensões coletiva e individual. O estágio supervisionado, ao propiciar práticas de socialização entre os diferentes atores que integram a universidade e a escola, instaura o entrelugar socioprofissional, conforme denomina Reichmann (2012b), i.e., um espaço profícuo de formação, construção identitária e apropriação do gênero profissional.

2.3 Linguagem e trabalho educacional: entrelaçandos os fios de uma análise interacionista sociodiscursiva

O ISD em função dos aportes já mencionados, em especial as contribuições de Saussure ([1916]2012) e de Volochinov ([1929]2006), ampliou e aperfeiçou o método descendente de análise do agir linguageiro (BULEA, 2010), considerando as atividades sociais, e seu contexto sócio-histórico circundante até a análise das marcas linguísticas. Assim, sistematizou os três níveis de análise:

> i. **os pré-construídos**: constituídos pelas atividades coletivas/sociais, formações sociais, os textos, gêneros e os mundos representados ou mundos formais.
> ii. **processos de mediação e de formação sociossemióticos**: "os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa" (CRISTOVÃO, 2008, p. 5), sendo estes processos de educação informal, formal e de transação social.
> iii. **efeitos dos processos de mediação e apropriação na constituição e desenvolvimento das pessoas** (BRONCKART, 2008, p. 111-117).

Contudo, segundo Bronckart (2008, p. 112), a proposta descendente prevê "um movimento dialético permanente" entre esses três níveis de análise, o qual representamos a partir da figura a seguir:

Figura 7 – Método de análise descendente

Fonte: Elaborada a partir de Bronckart (2008)

Esse método descendente tem também como base as contribuições de Vygotsky, as quais estão presentes na tese central do ISD: "[...] as propriedades específicas das condutas

humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos" (BRONCKART, 1999, p. 21). Podemos dizer que essa proposta metodológica contempla as bases sócio-interacionistas que integram o ISD, com destaque para o filósofo da linguagem Volochinov ([1929]2006), para quem "todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico; são signos de entidade do mundo que se constituem como seus referentes" (BRONCKART, 2008, p. 75). Dessa forma, os signos presentes nos textos/discursos dos sujeitos envolvidos em processos de interação, de caráter dialógico e sócio-histórico, pertencem às práticas sociais constituídas pelas atividades de linguagem situadas no tempo/espaço e dirigida aos interlocutores, respectivamente, no horizonte social e no auditório social, conforme estabeleceu Volochinov ([1929]2006).

> Assim, admitimos que, se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.). Logo, consideramos que, como já salientava Mead (1934), as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais (BRONCKART, 2008, p. 112).

Precisamos, primeiramente, considerar o contexto de produção da atividade linguageira. Essa análise dentro do quadro teórico-metodológico do ISD prevê a considerações das condições externas que perpassam todo processo de produção dos textos, os quais, segundo Bulea (2010, p. 64), são "parâmetros contextuais, linguageiros e extralinguageiros". Desde a publicação em francês da obra "Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo", em 1997, e traduzida para a língua portuguesa em 1999, a noção do contexto de produção é revista e ampliada e revista, conforme apresentaremos a seguir.

Inicialmente Bronckart (1999, p. 93) apresenta o **contexto de produção** como "o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado". Esses parâmetros são construídos a partir da interiorização das representações sociais dos mundos formais: mundo físico, mundo social e mundo subjetivo, ou seja, a "situação de ação de linguagem interna ou efetiva" (p. 91). Os fatores vinculados ao mundo físico influenciariam o contexto físico, situando o agente-produtor no tempo e no espaço, e os fatores vinculados ao mundo social e ao mundo subjetivo influenciariam o contexto

sociosubjetivo, situando-o, por sua vez, "no quadro das atividades de uma formação social" (p. 94). Vejamos quais seriam esse parâmetros:

Quadro 2 – Parâmetros do contexto físico e do sociossubjetivo

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O **lugar de produção**: lugar físico em que o texto foi produzido;	O **lugar social**: no quadro de qual formação social o texto é produzido;
O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;	O **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?
O **emissor** (ou produtor ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto;	O **enunciador**, i.e., a posição social do emissor: qual o papel que o emissor desempenha na interação em curso?
O **receptor**: a(ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.	O **destinatário**, i.e., a posição social do receptor: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto?

Fonte: Elaborada a partir de Bronckart (1999, p. 93-94)

Para compreendermos de forma mais clara quais as informações que constituem esses parâmetros, organizamos o quadro a seguir a partir da análise dos relatórios de uma das nossas colaboradoras, a estagiária Karoline.

Quadro 3 - Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios de estágio.

Mundo físico	**Lugar de produção**	**Momento de produção**	**Emissor**	**Receptor**
	Residência da estagiária	Após a regência no ensino médio na escola-campo, julho de 2014	Licencianda no 8º período, Letras – Língua Portuguesa, CH/ UEPB.	Professora de Estágio Supervisionado II, Regência, CH/UEPB
	Lugar social de produção	**Objetivo – propósito**	**Papel social do enunciador**	**Papel social do destinatário**

		comunicativo		
Mundo sociossubjetivo	Universidade	Relatar à professora de estágio a experiência como estagiária em uma turma de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola pública estadual.	Licencianda no curso de Letras – Língua Portuguesa (CH/UFPB), escrevendo o produto final do componente Estágio Supervisionado, i.e. o relatório de estágio	Professora de Estágio Supervisionado II que atua como professora-supervisora e desempenha o papel de leitora dos relatórios – produto final do componente.

Fonte: Elaborada a partir de Bronckart (1999, p. 93)

Essa noção do contexto de produção, em Bronckart e Machado (2004), é denominada **contexto sociointeracional de produção**, uma mudança não apenas terminológica, que reflete a compreensão mais abrangente dos parâmetros que circundam o processo de produção de textos/discursos. Essa ampliação deve-se às análises das atividades linguageiras em situações de trabalho, um novo foco investigativo do ISD, que exige a consideração de um contexto a partir de um caráter mais dinâmico. É, nessa direção, que Machado e Bronckart (2009, p. 46-47) apresentam cinco aspectos que constituem esse contexto sociointeracional:

> - o **contexto sócio-histórico mais amplo** em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
> - o **suporte** em que o texto é veiculado;
> - o **contexto linguageiro imediato**, isto é, o(s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
> - o **intertexto**, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
> - **a situação de produção**, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Após essa primeira análise, considerando os aspectos que recobrem todo o processo, Bronckart (1999; 2006; 2013[46]) lança seu olhar analítico sobre os textos/discursos considerando que estes são constituídos por camadas superpostas, a exemplo de um folhado.

Figura 8 – Folhado textual

Fonte: Elaborada a partir de Bronckart (1999, p. 119)

De acordo com a figura 9, trata-se de um folhado textual constituído pelos seguintes estratos:

i. primeiro nível, denominado **a infraestrutura geral do texto ou plano geral**, corresponde à: organização temática e agonística[47], planificação, organização

[46] Com base no Painel apresentado por Jean-Paul Bronckart, em 2013, no VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, que ocorreu em Fortaleza-CE.

[47] A organização agonística refere-se ao tema real de um texto, ou seja, aquele que não está aparente. Para exemplificar, Bronckart (2015), em entrevista realizada por Rivadavia Porto Cavalcante (GELIT/PROLING/UFPB), cita o conto Chapeuzinho Vermelho, que tem a história fantasiosa na superfície textual, mas trata dos valores humanos. A dimensão agonística, como cita na entrevista, é um aspecto incorporado pelo estudioso nos últimos anos e apresentado inicialmente no Brasil através de um painel em 2013, no VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, que ocorreu em Fortaleza-CE.

discursiva, tipos de discurso, sequências textuais, coesão verbal, outras formas de planificação e as relações predicativas[48].

ii. segundo nível, denominado **mecanismos de textualização**, encontram-se os conectores que contribuem para a progressão temática: organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases). Também a coesão nominal, por retomada ou substituição através de sintagmas nominais, a exemplo dos processos anafóricos.

iii. terceiro nível, denominado **mecanismos enunciativos**, encontra-se à manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois as vozes e modalizações encontram-se entre esses mecanismos, também denominados configuracionais, sendo agrupadas e organizadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais, i.e., as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; as vozes de personagens, ou seja, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático (BRONCKART, 1999, p. 130-131). As modalizações, por sua vez, seriam as avaliações relacionadas ao conteúdo temático, as quais se subdividem em:

> - modalizações lógicas: julgamentos sobre o valor de verdade;
> - modalizações deônticas: julgamentos a partir dos valores sociais;
> - modalizações apreciativas: julgamentos mais subjetivos;
> -modalizações pragmáticas: julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem. (BRONCKART, 1999, p. 132)

[48] São as relações estabelecidas pelos verbos, em que há uma atribuição de uma propriedade a uma entidade, vejamos exemplos: "Eu **tinha** medo", "Os alunos **eram** a-gi-ta-díssimos". Bronckart e Machado (2004, p. 150, grifos dos autores) acrescentam que há "as relações predicativas diretas, em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico (a relação sujeito-verbo é, portanto, "neutra" ou simplesmente assertiva) e as relações predicativas indiretas, em que um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo. Nesse segundo caso, em função dos nossos objetivos de pesquisa, classificamos os metaverbos em função de cinco valores: - valor deôntico (*dever, ser preciso* etc.), que explicita os determinantes externos do agir; - valor pragmático (*querer, tentar, buscar, procurar* etc.), que explica as intenções do agente; - valor psicológico (*pensar, acreditar, considerar* etc.), que podemos explicita os recursos cognitivos do agente; - valor epistêmico (*ser verdade, poder* etc.), que explicita o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado; - valor apreciativo (*gostar, apreciar* etc.), que explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado".

Essa sistematização é uma resposta dada "à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual" (BRONCKART, 1999). Por isso, a partir desse aparato, analisamos as práticas de linguagem produzidas *no* e *sobre* o estágio supervisionado, a fim de compreender como se constitui esse espaço privilegiado de desenvolvimento profissional.

Contudo, antes de chegarmos à análise, no capítulo a seguir, situamos a pesquisa, sua natureza e demais especificidades do contexto sociointeracional que circunda o nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

(DES)CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

> O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da **praxis** humana. O homem só conhece a realidade na medida em que êle **cria a realidade** humana e se comporta antes de tudo como ser prático.
>
> (Karel Kosik, 1976, p. 22, grifos do autor. *Dialética do concreto*)

A epígrafe remete à necessidade de criação do percurso de pesquisa, os (des)caminhos trilhados nesse processo de distanciamento e significação do objeto de pesquisa, neste estudo, o estágio supervisionado do curso de Letras do Campus III/UEPB. Neste capítulo, delineamos metodologicamente como a presente pesquisa foi realizada, tendo em vista que as escolhas feitas (método, técnicas, instrumentos de geração e procedimentos analíticos), a fim de responder a nossa questão norteadora: **"Como o estágio supervisionado e seus principais atores são representados nos textos/discursos da tríade (estagiária, supervisora, formadora) e o que isso revela quanto à complexidade e multidimensionalidade da formação inicial do professor de língua portuguesa?"**

Para tanto, organizamos este capítulo na seguinte ordem: inicialmente, apresentamos a natureza da pesquisa, assim como a área de investigação da Linguística Aplicada, o paradigma interpretativista e o método qualitativo e; posteriormente, delimitamos o contexto de pesquisa, seguido dos instrumentos e geração de dados; e, por fim, discorremos sobre os procedimentos de análise, momento em que explicitamos quais os níveis e as categorias selecionadas com base nas questões de pesquisa e peculiaridades do objeto.

3.1 Natureza da pesquisa

Ao situar a presente pesquisa na agenda da Linguística Aplicada, a qual privilegia "a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal" (MOITA LOPES, 2006, p. 22), inserimo-nos em um contexto de pesquisa que exige aportes teóricos inter/transdisciplinares (Interacionismo Sociodiscursivo, Ciências do Trabalho, Estudos do Letramento, para citar os mais representativos) associados a uma metodologia de base qualitativa. Assim, estabelecemos uma relação com o paradigma de mudança em que os estudos da LA se firmam ao evidenciar o caráter sócio-histórico dos objetos de pesquisa e, consequentemente, dos sujeitos, atores sociais enredados ao longo do percurso deste estudo. Em outras palavras, essa configuração nos permite analisar a formação inicial mediante os olhares e dizeres dos diferentes sujeitos envolvidos, i.e., construir uma rede de significados a partir da fusão dos sentidos construídos por eles (professores-estagiários, professores-formadores, professores-supervisores) e pela pesquisadora.

Nesse sentido, em função da busca contemporânea das ciências humanas e sociais pela problematização, e não necessariamente por soluções conforme as primeiras fases da LA se interessavam; o objeto de pesquisa aqui se revela multifacetado e, logo, requer ser visualizado por diferentes ângulos em função das identidades sociais das colaboradoras, co-construtores dessa trama interpretativa, valorizando, desse modo, "o idiossincrático, o particular e o situado" característicos de grande parte dos estudos da LA brasileira atual (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Diante desse cenário plural e heterogêneo em que se situa a LA contemporânea, a pesquisa qualitativo-interpretativista assume um posto de destaque, visto que considera a construção do conhecimento como um processo dialético baseado na compreensão da realidade a partir de diferentes pontos de vista. Nessa perspectiva, "a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis" (MINAYO, 1994, p. 24), posto que agimos no mundo através de sistemas semióticos e através deles nos inserirmos em práticas sociais e, assim, nos constituímos como sujeitos sócio-históricos e culturalmente situados. Para atender, então, as nuances que revestem as esferas da vida na pós-modernidade ou, como Moita Lopes (2013) argumenta em consonância com outros estudiosos (RAMPTON, 2006a, 2006b; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), na modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), as escolhas metodológicas passam a se adequar aos objetos de estudo, i.e., inverte-se a ordem procedimental canônica da tradição científica positivista. A complexidade constitutiva

do objeto, das relações sociais que o constituem, passa a nortear o pesquisador quanto aos métodos adequados à pesquisa.

A pesquisa, portanto, é concebida "como ato social de construção de conhecimento" (GÜNTHER, 2006, p. 202). Conhecimento este que se apresenta como o amálgama das interpretações, posicionamentos teóricos e metodológicos permeados pelas crenças e valores dos sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisadora e colaboradoras).

3.2 Contexto de pesquisa

3.2.1 O Curso de Letras do Campus III/UEPB

O lócus de pesquisa foi o curso de Letras Vernáculas noturno pertencente ao Campus III/Centro de Humanidades Osmar de Aquino vinculado à Universidade Estadual da Paraíba. Situado na cidade polo do brejo paraibano, Guarabira[49], o Campus III, historicamente se constituiu como um dos principais centros de formação docente da Paraíba e do Rio Grande do Norte[50], por oferecer as licenciaturas plenas em História, Geografia, Letras Vernáculas desde a década de 1980, mediante a Resolução 20/83 de 07 de abril de 1983 e posterior reconhecimento em 06 de junho de 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 862.

Todavia, o curso de Letras especificamente remonta à década de 1970 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG), funcionando inicialmente como licenciatura curta ou, conforme era denominado na época, Licenciatura de Primeiro Grau[51]. O referido curso foi reconhecido em 1977 pelo Decreto Presidencial nº 81.039 e assim perdurou até 1986. Neste mesmo ano, houve a incorporação da FAFIG à Faculdade Regional

[49] Popularmente conhecida como a Rainha do Brejo é uma das cidades paraibanas mais populosas do Estado com 57.780 habitantes. Tornou-se um importante polo comercial em função da diversidade de produtos, lojas, fábricas. Situa-se a 98 quilômetros da capital estadual João Pessoa (Fonte: Wikipédia).

[50] Antes da expansão dos centros universitários federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni - Plano 2003-2012), o Campus III/Centro de Humanidades também atendia a uma grande demanda de universitários norte-rio-grandenses em função da proximidade geográfica com algumas cidades, entre elas, Nova Cruz, Montanhas, Passe-e-Fica, Santo Antônio do Salto da Onça.

[51] Curso que visava à formação de professores para atuarem na educação infantil e fundamental. Caracterizava-se por um tempo menor e currículo generalizante, que diferia das licenciaturas plenas, a fim de atender a escassez de docentes em várias regiões do país. Inicialmente foi prevista como uma política emergencial pela Lei n. 5.692/71, mas perdurou até a extinção definitiva desse formato com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n. 9.394/96 (MENEZES; SANTOS, 2002).

do Nordeste (FURNE), a qual foi estadualizada em 11 de outubro de 1877 através da Lei nº 4.977, tornando-se a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente o Centro de Humanidades Osmar de Aquino/Campus III, localizado na cidade de Guarabira/PB, oferece as licenciaturas em Letras/Língua Portuguesa e Letras/Língua Inglesa, História, Geografia, Pedagogia, incorporada através da Resolução 018/2006, e o bacharelado em Direito desde 1986.

O curso de Letras/Língua Portuguesa, especificamente, funciona nos turnos vespertino e noturno. Com base no Projeto Político do Curso em vigor desde o ano de 1999, o qual regulamentou o período de duração do curso diurno e noturno em no mínimo oito semestres (quatro anos) e máximo doze semestres (seis anos)[52]. O corpo docente é constituído por dezessete professores efetivos e professores contratados temporariamente.

3.2.2 O Estágio Supervisionado do Curso de Letras/ Campus III/ UEPB

Regulado até então pela Lei Federal 11.788/08, 25 de setembro de 2008 e pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP28/2001[53], 09/2001[54], das Resoluções CNE/CP01/2002[55], 02/2002[56], Resolução CNE/CEB 01/2000[57], Resolução CNE/CP 01/2006[58], o Estágio Supervisionado do Curso de Letras/Campus III/UEPB ganha uma legislação específica somente em 2013, com a homologação da Resolução/UEPB/CONSEPE/012/2013 no Diário Oficial do Estado em 02 de outubro do referido ano[59]. A carência quanto às especificidades com relação às atribuições do estagiário,

[52] Com o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) homologado em 2013, há a alteração do período de duração do curso noturno para o mínimo de nove semestres (quatro anos e meio) e máximo de treze semestres (seis anos e meio). Contudo, os colaboradores, em especial os professores-estagiários, seguiam a regulamentação do antigo PPC (1999), pois o ingresso destes ocorreu no período 2010.2.

[53] Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[54] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[55] Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

[56] Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

[57] Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

[58] Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

[59] Durante o período em que atuamos como professora substituta (2010-2013), ocorreram alguns encontros de formação e fóruns de discussão sobre o estágio supervisionado, em que sempre constava na pauta a ausência de uma resolução específica para o estágio nas licenciaturas na UEPB. Somente no ano de 2013 foi homologada a Resolução/UEPB/CONSEPE/012/2013, regulamentação específica para os estágios nas licenciaturas.

do formador e do supervisor, bem como a quantidade máxima de estagiários por turma foram contempladas, contudo, como veremos na análise, as prescrições ainda precisam ser praticadas.

De acordo com o Projeto Político do curso de Letras/Português, o componente curricular Estágio Supervisionado é desenvolvido ao longo dos dois últimos anos da licenciatura, sendo o penúltimo ano dedicado às práticas de observação e regência na segunda fase do ensino fundamental, denominado Estágio Supervisionado I, e o último ano dedicado ao ensino médio[60], logo Estágio Supervisionado II. Ao longo de cada semestre, são realizadas aulas no Campus III/UEPB, visitas às escolas-campo para estabelecimento do vínculo/parceria e as práticas de observação e regência, a depender do período. Com base nas ementas, as quais apenas diferem quanto ao nível de atuação (ensino fundamental ou médio), constata-se a centralidade da vivência da prática docente como força motriz das atividades a serem desenvolvidas ao longo dos estágios, posto que a inserção no contexto profissional, ainda na condição de futuro professor, é condição *sine qua non* para conclusão da formação inicial. A fim de visualizarmos panoramicamente as correspondências entre os estágios, as ementas e seus respectivos períodos de atuação, assim como os principais procedimentos e níveis de ensino, vejamos o quadro a seguir:

[60] De acordo com o novo Projeto Político do Curso de Letras, em vigor desde o período 2012.1, a organização do Estágio passou a ser: Estágio Supervisionado I, Observação/Participação na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio; Estágio Supervisionado II, Regência no ensino fundamental; Estágio Supervisionado III, Regência no Ensino Médio.

Quadro 4 - Relação entre os componentes, as ementas e o período do curso

Componente Curricular	Ementa	Período do Curso/ Procedimentos / Nível de Atuação
Estágio Supervisionado I **Carga horária: 200h**	Estudo e análise da situação da prática docente de Língua Portuguesa na escola brasileira, especificamente, na Paraíba. Vivência de experiências didáticas nas escolas públicas e privadas de **Ensino Fundamental** (grifos nossos).	5º período: aulas, visitas, **observação** na segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano).
		6º período: aulas, visitas e **regência** na segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano).
Estágio Supervisionado II **Carga horária: 200h**	Estudo e análise da situação da prática docente de Língua Portuguesa na escola brasileira, especificamente, na Paraíba. Vivência de experiências didáticas nas escolas públicas e privadas de **Ensino Médio** (grifos nossos).	7º período: aulas, visitas e **observação** no ensino médio.
		8º período: aulas, visitas e **regência** no ensino médio.

É importante ressaltar que o currículo em que se situa os Estágios I e II, como podemos observar acima, atendia ao formato de componentes anuais, previstos no projeto político de curso antigo, por isso a carga horária de duzentas horas por estágio, distribuída em dois semestres. Dessa forma, os programas de curso dos Estágios abrangiam quatro unidades temáticas, sendo desenvolvidas duas unidades por semestre. Assim como as ementas, as unidades apenas diferiam no tocante aos documentos oficiais: para o Estágio Supervisionado I, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (3º e 4º Ciclos); para o Estágio Supervisionado II, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Vejamos os eixos norteadores das unidades temáticas e seus conteúdos previstos no quadro a seguir.

Quadro 5 - Unidades Temáticas dos Estágios Supervisionados I e II

Unidades Temáticas (duas por semestre)	**Estágios/Nível de Atuação/ Carga horária**	
1ª UNIDADE TEMÁTICA – Aspectos normativos da Prática de Ensino - Concepções e Normas do Estágio (Introdução aos estudos teóricos de análise e vivência da Prática Docente); - Estágio e a construção da identidade docente na formação inicial; - Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) de Língua Portuguesa. (Estágio Supervisionado I) *ou* - Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Língua Portuguesa). (Estágio Supervisionado II) 2ª UNIDADE TEMÁTICA – Postura didática e observação de aulas - Habilidades de ensino e projetos didáticos; - Visita às escolas-campo para observação e análise da Prática Docente; - Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Observação.	Estágio Supervisionado I/ Segunda Fase do Ensino Fundamental/ Observação 100 h	Estágio Supervisionado II/ Ensino Médio/ Observação 100h
3ª UNIDADE TEMÁTICA – Planejamento, aspectos metodológicos e avaliativos do ensino de Língua Portuguesa - O ensino da leitura, gramática, literatura e produção textual; - Análise de livros didáticos; - Instrumentos e critérios para avaliação; - Planos de curso e de aula; - Recursos de ensino – confecção, escolha e uso. 4ª UNIDADE TEMÁTICA – Intervenção e elaboração do Relatório Final. - Visitas às escolas-campo e planejamento das atividades de regência; - Regências supervisionadas nas escolas-campo; - Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Regência.	Estágio Supervisionado I/ Segunda Fase do Ensino Fundamental/ Regência 100 h	Estágio Supervisionado II/ Ensino Médio/ Regência 100h

3.2.3 As colaboradoras

A seleção das colaboradoras ocorreu em dois momentos distintos. Inicialmente, foram selecionadas mediante a disponibilidade em participar de um processo que exigiria a entrega dos relatórios produzidos ao longo dos dois últimos anos da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. Por isso, estabelecemos o vínculo, ainda extraoficial, com uma turma composta por vinte e três estagiários, regularmente matriculados no turno da noite e, na oportunidade, cursando o sexto período, ou seja, situavam-se no penúltimo ano de conclusão do curso, em 2013.

Contudo, ao passo que recebíamos os relatórios e desenvolvíamos uma análise inicial, outras questões surgiam e remetiam aos demais atores envolvidos diretamente na formação profissional desses futuros professores de língua portuguesa, a saber, os professores-formadores e os professores-supervisores da escola-campo.

Sendo assim, após a entrega do último relatório no primeiro semestre de 2014, a inquietação quanto às identidades sociais dos demais sujeitos envolvidos na fase do estágio foi acentuada. Inquietação essa latente no projeto inicial da pesquisa, mas que ganhou forma motivada pelas descrições, análises e reflexões apresentadas pelos professores-estagiários em seus relatórios. Considerando os dados gerados, delimitamos o quadro de colaboradores da seguinte forma: uma (01) professora-estagiária, uma (01) professora-formadora, uma (01) professora-supervisora[61]. Esse redirecionamento incidiu diretamente na reformulação da pergunta de pesquisa e, consequentemente, nos objetivos gerais e específicos, caracterizando, dessa forma, a relevância dos dados em uma pesquisa de natureza qualitativa. Conforme Duarte (2002, p. 143), "Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori [...]*".

A professora-estagiária, a qual chamaremos de Karoline[62], concluiu a Licenciatura em Letras/Habilitação Língua Portuguesa no primeiro semestre de 2014. Durante os quatro anos de curso, percorria cinquenta quilômetros (50 Km), em um ônibus universitário, diariamente até chegar ao Centro de Humanidades/Campus III/UEPB, situado na cidade de Guarabira/PB. Essa professora-estagiária representa o grande número de universitários do Campus III/UEPB

[61] Neste primeiro momento, não contemplaremos a tríade de colaboradoras, visto que discutiremos apenas os relatórios da professora em formação Karoline.

[62] Pseudônimos foram escolhidos pela própria professora-estagiária. Assim também ocorreu com as demais colaboradoras. Esse anonimato está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado pelas colaboradoras.

que, por questões socioeconômicas, optam por estudarem no turno noturno, uma vez que há transporte gratuito apenas nesse horário, oferecido por algumas prefeituras das cidades interioranas, em função de uma maior demanda de estudantes.

Karoline, ao iniciar as práticas de observação do estágio, no quinto período, ainda não exercia o ofício do magistério, vivenciando concomitantemente, no sexto período do curso, a prática da regência e de professora iniciante em uma escola particular ao atuar nas disciplinas de Gramática e Redação na segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e em Artes no ensino médio. Com relação ao efeito das experiências como professora ainda no período da formação inicial, evidenciaremos, adiante, como afetaram a construção identitária da professora iniciante e possibilitaram o desenvolvimento profissional de acordo com os saberes mobilizados.

Nossa segunda colaboradora é uma professora da educação básica, a qual atua como supervisora dos professores-estagiários. Esta docente, denominada **Maria**, tem um papel decisivo na realização do estágio, pois, assim como os demais professores-supervisores, é ela que permite[63] a presença dos professores-estagiários nas salas de aula e mantém o contato direto e constante durante a realização das observações e regências[64]. Com relação à formação e experiência profissional: Maria é formada em Letras (1991) e em Direito (2011) com pós-graduação *latu senso* em Literatura Brasileira (2002) e Direitos Fundamentais e Democracia (2013). Ela atua na rede pública há trinta anos, com experiência na educação infantil, no ensino fundamental e ensino médio, ao todo são três décadas de trabalho na rede pública. Maria também tem uma trajetória considerável na supervisão dos professores-estagiários, considerando que os acompanha há quinze anos. Atualmente, além da sua colaboração com as práticas do estágio, também está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB)[65].

Nossa terceira colaborada é uma professora-formadora vinculada à Universidade Estadual da Paraíba, a qual se autodenominou **Vitória**. Ela atuou nas disciplinas da área de Língua Portuguesa, entre elas, o Estágio Supervisionado, tendo as seguintes formações acadêmicas e anos de atuação: graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba

[63] Conforme indica a nossa experiência ao longo de quatro anos vinculando professores-estagiários às salas de aula de inúmeras escolas, por mais que haja um vínculo institucional estabelecido entre as instituições (universidade e escola-campo) e a permissão do gestor da instituição de educação básica quanto à visitação dos professores-estagiários, a parceria apenas é concretizada mediante a permissão do professor-supervisor quanto à presença dos professores-estagiários para observação das aulas e posterior regência.

[64] Ao longo do cumprimento da carga-horária exigida, os professores-formadores, a depender do número de professores-estagiários que acompanham, observam uma ou duas aulas, sendo o professor da escola-campo, de fato, aquele que supervisionará e avaliará todas as aulas regidas pelos professores em formação.

[65] Ver considerações sobre esse programa na seção 1.2.1, Capítulo 1, desta pesquisa.

(1999), mestrado (2004) e doutorado (2008) em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)[66]. Atualmente cursa o Pós-doutorado também pela UFPB. Atua no ensino superior há dez anos e especificamente no componente Estágio Supervisionado há quatro anos.

Ao delinearmos esse perfil da docente da Instituição de Educação Superior, doravante IES, destacamos um dado característico do estágio em muitas universidades públicas brasileiras, a presença de professores contratados temporariamente, também denominados como professores-substitutos. Como é o caso da professora Vitória, que está em seu segundo contrato[67] na mesma instituição.

Quadro 6 - Principais informações geradas através do instrumento questionário[68]

QUESTÕES	ESTAGIÁRIA	SUPERVISORA	FORMADORA
Pseudônimo	**Karoline**	**Maria**	**Vitória**
Cidade onde reside	Jacaraú	Guarabira	João Pessoa
Formação acadêmica	Graduada	Especialista	Doutora
Experiência docente	3 anos	30 anos	20 anos
Experiência no estágio	-	15 anos	4 anos

[66] Trata-se do Mestrado e Doutorado Interinstitucionais.
[67] Segundo a Resolução/UEPB/CONSUNI/50/2005, que rege a contratação do professor substituto, o contrato estabelecido pode ser renovado até o prazo máximo de 24 meses.
[68] Para garantir o anonimato das colaboradoras, optamos por não revelar as idades.

3.3 Instrumentos de pesquisa e a geração dos dados

3.3.1 Sobre a entrega e a seleção dos relatórios

A seleção dos relatórios inicialmente ocorreu em função do vínculo que tínhamos com uma turma de estágio, possibilitando apresentar a pesquisa, seus objetivos, dentre outras informações. É interessante destacar que apenas teríamos acesso mediante a entrega dos relatórios pelos estagiários, pois o curso de Letras, UEPB/Campus III, não mantinha um arquivo destes[69]. Assim, após a correção, eram devolvidos aos alunos.

Quando realizamos a solicitação, os estagiários estavam cursando o primeiro semestre referente ao Estágio II (2013.2), contudo, como se tratava dos quatro relatórios, as entregas foram pulverizadas, alguns nos enviaram versões digitalizadas, outros relatórios impressos para fazermos cópia, assim, reunimos, ao final, o seguinte banco de dados.

Quadro 7 - Controle da entrega dos relatórios de estágio

Estagiários	Relatório I Observação Ens. Fund. II	Relatório II Regência Ens. Fund. II	Relatório III Observação Ens. Médio	Relatório IV Regência Ens. Médio
E1	X			
E2		X		
E3	X	X		
E4		X		
E5	X	X	X	
E6		X		
E7	X	X		
E8	X	X	X	X
E9	X	X	X	
E10	X	X	X	X
E11	X		X	
TOTAL	8	9	5	2

[69] Ao ingressar como professora-substituta em 2010, eram entregues ao professor-formador duas cópias dos relatórios, uma para ser devolvida ao estagiário após a correção e outra para ser arquivada. Contudo, o arquivo ficaria sob responsabilidade do professor-formador, ou seja, em sua residência, uma vez que não havia um procedimento para arquivá-lo na biblioteca, coordenação ou departamento. Diante desse impasse, os professores-formadores passaram a solicitar apenas uma cópia do relatório, a qual era devolvida ao estagiário. Apesar da publicação da Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013, a qual estabeleceu no Artigo 13 que "ao final de cada estágio o aluno deverá emitir 02 (dois) relatórios, sendo um ao Professor Supervisor de Estágio, para que seja atribuída a nota do componente, e outro, à Coordenação Geral de Estágios da (PROGRAD);, sendo este em modelo padrão", na época da constituição desse banco de dados, ainda estavam implantando esse protocolo de entrega.

A turma era constituída por vinte e três (23) estagiários, mas apenas onze (11) iniciaram o processo de entrega e apenas dois repassaram-nos os quatro relatórios. Em função desse quadro, optamos por analisar as produções de E8 e E10, os quais se autodenominaram Henrique e Karoline (nomes fictícios). Sendo que, para efeito desta qualificação, analisaremos as produções de Karoline, escolhida mediante a ausência de experiência docente quando iniciou o Estágio I. A nosso ver, o contato de Karoline, pela primeira vez, na condição de professora-estagiária, resultará em uma percepção de maior estranhamento e, assim, encontraremos, nos textos/discursos, mais apreciações, tensões, surpresas ao longo do seu percurso no estágio.

Os dois professores-estagiários, Karoline e Henrique, entregaram os quatro relatórios produzidos ao longo dos dois últimos anos do curso de Letras/Língua Portuguesa, os quais correspondiam:

Quadro 8 - Relação dos componentes de estágio e a produção dos relatórios no curso de Letras/UEPB/Campus III

Componente	Nível de Ensino	Período do Curso	Produção Escrita
Estágio Supervisionado I	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	5º período	Relatório de Observação
		6º período	Relatório de Regência
Estágio Supervisionado II	Ensino Médio (1ª à 3ª série)	7º período	Relatório de Observação
		8º período	Relatório de Regência

Conforme indica o quadro acima, foram quatro relatórios produzidos pela professora-estagiária ao término das atividades do Estágio Supervisionado, totalizando quatro produções. Contudo, à medida que os relatórios eram lidos e analisados previamente, como já mencionamos, outras questões relevantes acerca da formação inicial dos professores de língua portuguesa suscitavam interesse e, para debatê-las, considerar os personagens envolvidos nas narrativas da professora-estagiária era imperativo.

Assim, uma nova incursão na geração dos dados foi iniciada, a fim de oferecer um tratamento holístico diante do objeto complexo e multifacetado que o estágio se revelara. Surge, então, a necessidade de mobilizar outro instrumento de análise, a entrevista semiestruturada, a qual possibilitou a participação, além da professora-estagiária, a qual já

estava inserida desde a produção dos relatórios de estágio, como dos professores-formadores e dos professores-supervisores da escola-campo.

Para situar, em um primeiro momento a pesquisadora com relação à formação acadêmica e a experiência profissional das colaboradoras entrevistadas, foi aplicado um questionário (Apêndices A1 e A2), instrumento de pesquisa sobre o qual discorremos a seguir.

3.3.2 Sobre os questionários escritos

Nesta investigação, a escolha desse instrumento de pesquisa objetivou acessar informações preliminares sobre os colaboradores para realização das entrevistas semiestruturadas que ocorreram *a posteriori*. De natureza biográfica, as perguntas tratavam especificamente da idade, formação acadêmica e experiência docente, além da indicação do pseudônimo a ser utilizado para nomear os sujeitos de pesquisa. Desse modo, asseguramos questões de caráter objetivo e com interesse específico em dados factuais, as quais foram elaboradas visando clareza, correção e presteza, a fim de facilitar a prontidão das colaboradoras ao ler, responder e devolver os questionários.

Para tanto, optamos pelo envio do instrumento questionário (Apêndices A1 e A2) pelo correio eletrônico (*e-mail*) com a intenção de minimizar o custo do colaborador ao responder e devolvê-lo à pesquisadora, uma vez que, conforme orienta Dillman (1978, p. 18, grifos nossos), são necessárias determinadas condições para assegurar a participação dos sujeitos através dos questionários autoaplicáveis. Seriam elas:

> 1 **Recompensar o respondente**: a) demonstrando consideração; b) oferecendo apreciação verbal usando uma abordagem consultiva; c) apoiando seus valores; d) oferecendo recompensas concretas; e) tornando o instrumento interessante.
> 2 **Reduzir o custo de responder**: a) fazendo com que a tarefa pareça breve; b) reduzindo esforços físico e mental requeridos; c) eliminando qualquer implicação de subordinação; e) eliminando qualquer custo financeiro imediato;
> 3 **Estabelecer confiança**: a) oferecendo um sinal de apreciação antecipadamente; b) identificando-se com uma instituição conhecida e legitima; c) aproveitando outros relacionamentos de troca.

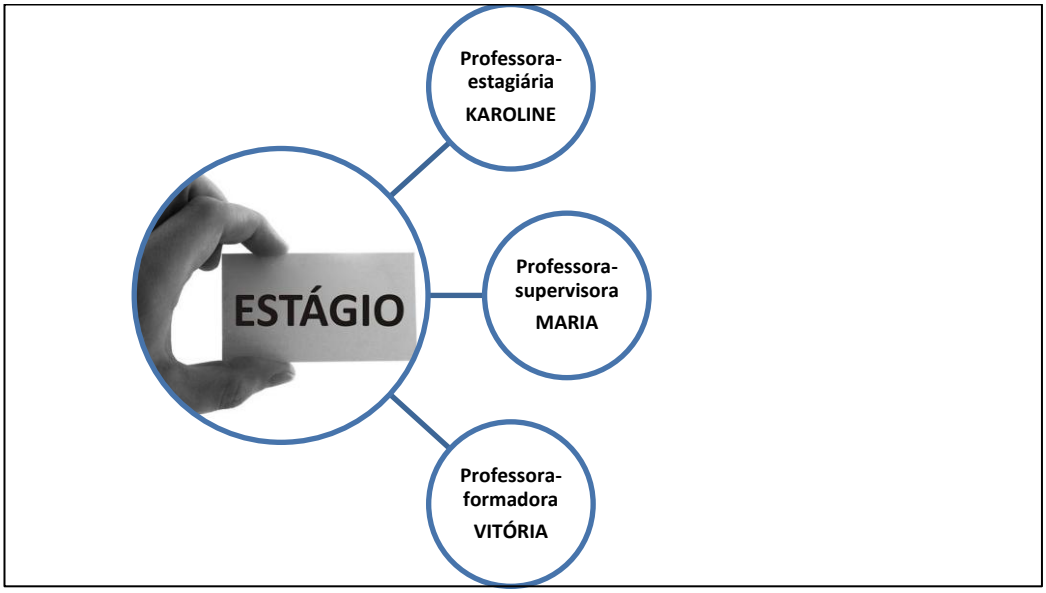
Entre as condições acima, é oportuno destacar que o oferecimento de recompensas, no preâmbulo para o preenchimento do questionário escrito, segundo Günther (2003, p. 5), consiste em "comunicar resultados e/ou facilitar o acesso a eles". Essas orientações se alinham com a natureza da nossa pesquisa, que necessita desse *feedback* não apenas enquanto produto final, ou seja, ao apresentar os resultados; mas ao longo do processo de elaboração[70]. Trata-se, portanto, de um compromisso da nossa pesquisa estabelecer um elo de confiança e colaboração com os sujeitos envolvidos através da manutenção dessas condições, desde o primeiro contato, posto que há uma função social no tocante à formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa, a qual acreditamos ser de interesse não somente da pesquisadora, mas das demais professoras-colaboradoras envolvidos.

3.3.3 Sobre as entrevistas

Os contatos para realização das entrevistas foram estabelecidos ao fim do primeiro semestre de 2015, mas, de fato, as gravações ocorreram nos primeiros meses do segundo semestre com a colaboração dos principais atores envolvidos no Estágio Supervisionado, os professores-estagiários, os professores-formadores e os professores-supervisores. O critério de seleção dos colaboradores foi elaborado a partir dos personagens citados nos relatórios de estágio analisados no primeiro momento da pesquisa, os quais seguem agrupados e nomeados com base em seus papéis sociais:

[70] A exemplo de *feedback* no decorrer do processo de investigação, as três colaboradoras, deste estudo, receberam, através do correio eletrônico, para leitura e apreciação, as transcrições das entrevistas semiestruturadas registradas em áudio.

Figura 9 - Papéis sociais e pseudônimos das colaboradoras desta pesquisa



Após contatar as referidas colaboradoras através de telefonemas, trocas de e-mails, mensagens de texto através do aplicativo *WhatsApp* e encontros para as explicações necessárias quanto ao objetivo da pesquisa, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), em anexo, e concederam a entrevista semiestruturada entre os meses de julho a setembro de 2015, com exceção da colaboradora Vitória, que por questões de agendamento, concedeu a entrevista no início do mês de dezembro. As referidas entrevistas foram organizadas em quatro momentos, a saber:

- **1º Momento**: Quanto à configuração do estágio, constituído por seis perguntas abertas;
- **2º Momento**: Quanto ao trabalho docente, constituído por duas perguntas abertas na entrevista com a professora iniciante e três com a professora-supervisora e professora-formadora;
- **3º Momento**: Sobre o gênero relatório, constituído por uma pergunta aberta na entrevista com a professora iniciante e duas com a professora-supervisora e a professora-formadora;
- **4º Momento:** Avaliação e sugestões, constituído por duas perguntas na entrevista com a professora iniciante e três com a professora-supervisora e a professora-formadora.

As questões foram elaboradas a fim de instigar as entrevistadas a exporem suas percepções com relação às práticas que constituem o estágio supervisionado no curso de Letras/Língua Portuguesa no Campus III/UEPB. Por isso, as questões discursivas remetiam desde os encaminhamentos concedidos nas salas de aula da universidade até as visitas, observações e regências realizadas nas escolas-campo. Logo, o objetivo previsto durante a elaboração das questões era situar as colaboradoras nesse privilegiado lugar da formação, principalmente, no caso da professora iniciante, a qual já não estava mais inserida na formação inicial[71]. Nesse sentido, também consideremos as temáticas representativas (orientações do professor-formador, vinculação às escolas-campo, parceria universidade-escola, produção dos relatórios de estágio, por exemplo), a fim de estimular os sujeitos à exposição de suas opiniões, posicionamentos, juízos de valor acerca do objeto de investigação, o estágio supervisionado que é desenvolvido no Campus III/UEPB. Assim, nossa principal preocupação era propiciar "ao entrevistado o maior espaço possível para manifestar suas opiniões", conforme orienta (FLICK, 2009, p. 148).

As entrevistas, portanto, preveem a união das vozes das colaboradoras e da pesquisadora em "uma batalha de significados" (STAKE, 2011, p. 49), a qual é instaurada ao passo que a tarefa é interpretar, através de diferentes pontos de vista, as implicações do cenário dinâmico e multifacetado constitutivo do estágio supervisionado na formação inicial dos professores de língua portuguesa.

Para tanto, operacionalizei essa segunda fase da geração de dados em datas e locais distintos, de acordo com a disponibilidade das colaboradoras, conforme esquematizamos no quadro abaixo:

[71] Considerando que ela concluiu as disciplinas do curso em julho/2014.

Quadro 9 - Dados referentes à realização das entrevistas

Papéis sociais	Colaboradores	Datas	Locais e Horários	Duração das entrevistas
Professora-estagiária	Karoline	11/07/2015	Residência da Colaboradora, às 14h.	00:31:06
Professora-supervisora	Maria	12/08/2015	Escola-campo, às 15h.	00:48:47
Professora-formadora	Vitória	01/12/2015	UEPB, Campus III, às 13h	00:28:36

Posterior à realização das entrevistas, transcrevemos, com base nas orientações/modelo da análise da conversação (DIONÍSIO, 2006)[72], os áudios produzidos por meio de um gravador digital, a fim de possibilitar a análise linguístico-discursiva aqui desenvolvida.

3.4 Contexto sociointeracional de produção

Com base nas orientações teórico-metodológicas do ISD, partimos da caracterização do contexto sociointeracional de produção com a finalidade de acessarmos informações externas que envolvem a elaboração do gênero relatório de estágio e das entrevistas semiestruturadas[73], respectivamente.

Os relatórios produzidos por Karoline cumpriam uma exigência do estágio supervisionado, conforme está explícito na Resolução UEPB/CONSEPE/012/2013, Artigo 13: "Ao final de cada estágio o aluno deverá emitir 02 (dois) relatórios, sendo um ao Professor Supervisor de Estágio, para que seja atribuída a nota do componente, e outro, à Coordenação Geral de Estágios da (PROGRAD); sendo este em modelo padrão". Este modelo padrão, explicitado anteriormente, foi apresentado à turma de Karoline no primeiro semestre do Estágio I através de um roteiro (em anexo) discutido em 4 h/a. Nesse roteiro, mencionava os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, sumário), os textuais (introdução, caracterização

[72] Ver Anexo D.
[73] Acrescentaremos, posteriormente, a análise a partir das entrevistas semiestruturadas, a qual constituirá o Capítulo 5 desta pesquisa.

da escola, análise descritivo-analítica e considerações finais) e os pós-textuais (referências, apêndices e anexos), sendo que havia uma orientação sobre a introdução, a análise descritivo-analítica e as considerações finais, as quais seguem abaixo:

> **4. INTRODUÇÃO**
> É a parte inicial do texto, em que se expõe o assunto como um todo. Apresenta-se uma descrição da situação ou do contexto referente ao conteúdo em questão. Inclui informações sobre **a natureza e importância do estágio**, razões que o levaram à construção do relatório, suas limitações e, principalmente, seus objetivos. Deve apresentar ainda, onde o estágio foi realizado, o período utilizado e as turmas em que foram observadas as aulas.
> [...]
> **6. ANÁLISE FUNDAMENTADA TEORICAMENTE**
> Texto elaborado pelo estagiário que fundamente a prática proposta. Deve conter **as contribuições mais recentes e mais relevantes sobre o assunto**, para isso, vocês devem utilizar citações (diretas, indiretas e/ou mistas) de trechos destacados das obras dos autores que embasam o trabalho apresentado. É aqui que vocês vão efetivamente fazer o relatório descritivo-analítico, pois descreverão como **ocorreu o processo de observação ou regência**, como os professores ou vocês desenvolveram as atividades e os alunos participaram das aulas. É importante que vocês façam citações diretas e/ou indiretas, conforme as normas da ABNT, pois um trabalho científico não é elaborado com ideias do senso comum, e um relatório descritivo-analítico NÃO CONTEMPLA SOMENTE A DESCRIÇÃO. Reúne a descrição, o embasamento teórico e análise do trabalho. É o momento de evidenciar as leituras, as reflexões que oportunizaram a construção e a articulação entre a teoria e a prática. Portanto, é na análise que apresentamos a avaliação circunstanciada, na qual se estabelecem relações, deduções e generalizações. Refere-se aos aspectos práticos coletados ou observados na realidade.
> [...]
> **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**
> Aqui apresentamos **uma síntese interpretativa dos resultados** e deve apresentar **as contribuições para o seu trabalho de futuro professor de Língua Portugues**a e, também, possíveis sugestões. Apresenta as conclusões sobre as observações realizadas, a partir de sua vivência dentro da sala de aula.

Conforme podemos observar, os parâmetros para elaboração do gênero relatório de estágio se referem ao conteúdo temático (informações que deveriam constar em cada capítulo), à estrutura composicional (as sequências descritivas, narrativas, explicativas etc.) e ao estilo (a utilização do discurso direto, o uso de citações etc.), principalmente, ao comentar quais as informações que deveriam constar em cada capítulo. É importante destacar que as referidas orientações foram adaptadas a partir das instruções para elaboração do relatório de

regência da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC Ead/BA, pois em 2010, quando assumimos a turma de Karoline, como professora-substituta, não havia nenhum material de apoio com essa finalidade.

Com base nessas prescrições, Karoline elaborou seus relatórios de estágio a partir de modelos que pesquisou, visto que esse gênero, por ser uma prática de escrita pertencente ao letramento acadêmico, preserva uma estrutura canônica, a fim de atender um objetivo bastante específico: descrever e analisar as vivências e reflexões do professor-estagiário durante o período de estágio, comprovando que atendeu às exigências de realização das práticas que constituem as fases de observação e regência e cumprimento de carga-horária. Para tanto, "o agente produtor precisa recorrer ao passado a fim de descrever e analisar mediante a problematização e reflexão o complexo processo de ensino-aprendizagem", conforme afirma Farias (2015, p. 1).

Embora haja discussões sobre o caráter burocratizado presente nas práticas do estágio, entre elas, na produção do relatório, conforme Bueno (2007), Lopes (2007) e Rodrigues (2011), acreditamos que nesse gênero, através das marcas linguístico-discursivas, o futuro professor pode revelar as representações acerca do processo de formação, do estágio, da sua atuação e dos atores (professores-formadores, professores-supervisores, gestores, alunos) que estão inseridos nas instâncias formativas, escola e universidade.

Isso posto, o gênero relatório de estágio é considerado uma "forma relativamente estável" (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 282) inscrito em uma prática social letrada, constituindo-se "um elo na cadeia da comunicação discursiva" (p. 300) e, portanto, um gênero revelador das representações sobre o trabalho docente, uma vez situado no contexto acadêmico-profissional.

> O relatório de estágio [...] além de configurar-se como uma prática discursiva importante no processo de letramento do professor em formação, constitui um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações efetivamente vivenciadas na escola. Por meio da ação desse gênero é possível refletir em duas dimensões: **o fazer do professor** (as condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução) e **as representações que os alunos-estagiários, professores em formação,** possuem das ações dos docentes em sala de aula (LOPES, 2007, p. 222, grifos nossos).

Segundo Kleiman (2006), o processo de formação identitária gera representações, na licenciatura, que são nortes, direções sobre como exercer a profissão em um primeiro momento de contato com a escola e todos os seus atores. Está, assim, iniciado um processo de desenvolvimento profissional que envolverá saberes disciplinares, didático-pedagógicos e experienciais. De modo que, assim como as demais ações e atividades humanas, compreendemos a formação docente por meio da perspectiva sociodiscursiva do desenvolvimento humano, dado que é constituída mediante as nossas ações de linguagem. Assim, "o desenvolvimento é considerado como constitutivo do gênero profissional docente" (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 33).

Se o processo de transformação das representações de professores sobre as suas identidades profissionais está atrelado ao desenvolvimento profissional, refletir *no* e *sobre* o processo formativo possibilita o reconhecimento do professor enquanto ator e autor da atividade reconfigurando essa identidade profissional.

> Aprofundar essa perspectiva de trabalho, a partir da formação inicial e do estágio supervisionado é singular, na medida em que privilegia a emergência do ator e autor, da apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente (SOUZA, 2006, p. 39).

Por isso, a análise dos textos/discursos que constituem o relatório de estágio precisa desse contexto sócio-histórico, a fim de apresentar a situação de produção que circunda essa prática de linguagem. Dessa forma, temos Karoline, que iniciou o estágio no quinto período do curso de Letras/Português, Campus III/UEPB, percorrendo, ao longo de dois anos, três escolas da rede pública municipal da cidade de Guarabira/PB e uma escola da rede pública estadual da cidade de Jacaraú/PB. Com relação às escolas-campo situadas na cidade de Guarabira, um dado relevante é o quantitativo de estagiários que recebem semestralmente, em torno de dezenas, visto que o Campus III/UEPB, conforme explicitamos no capítulo metodológico, oferece as licenciaturas também em Letras/Língua Inglesa, Geografia, História e Pedagogia. Sendo assim, o fluxo de estagiários em campo é significativo e o processo de negociações, tensões e ajustes são constantes entre a universidade e a escola. A universidade, UEPB/Campus III, também situada em Guarabira, através da coordenação de estágio, professores-formadores e professores-estagiários são desafiados, a cada semestre, a manterem essa rede colaborativa, a qual constituída por múltiplos fios, muitas vezes, tensionados pela

grande demanda de professores-estagiários e o pequeno número de escolas públicas que constituem a rede pública da cidade de Guarabira/PB, dentre outros fatores.

A fim de ilustrar os elementos do contexto físico e sociossubjetivo, baseamo-nos em Bronckart (1999, p. 93), para organizar os dois[74] quadros a seguir, os quais situam os parâmetros que exercem influência sobre a produção do gênero relatório de estágio. Vejamos:

Quadro 10 - Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios do Estágio Supervisionado I

Mundo físico	**Lugar de produção**	**Momentos de produção**		**Emissor**	**Receptor**	
	Residência da estagiária Karoline, Jacaraú/PB.	Após a **observação no ensino fundamental II** na escola-campo, semestre 2012.2	Após a **regência no ensino fundamental II** na escola-campo, semestre 2013.1	Licencianda no **5º período** e, posteriormente, no **6º período**, Letras – Língua Portuguesa, CH/ UEPB.	Professora de Estágio Supervisionado I, **Observação**, CH/UEPB, 2012.2	Professora de Estágio Supervisionado I, **Regência**, CH/UEPB, 2013.1
Mundo sociossubjetivo	**Lugar social de produção**	**Objetivo – propósito comunicativo**		**Papel social do enunciador**	**Papel social do destinatário**	
	Universidade	Relatar à professora de Estágio a experiência como estagiária em turmas do **ensino fundamental II** de uma escola pública municipal.	Relatar à professora de Estágio a experiência como estagiária em turmas do **ensino fundamental II** de uma escola pública municipal.	Licencianda no curso de Letras – Língua Portuguesa (CH/UFPB), escrevendo o produto final do componente curricular Estágio Supervisionado I, i.e., relatório de estágio.	Professora de Estágio Supervisionado que desempenha o papel de orientadora e leitora dos relatórios – produto final do componente.	

Fonte: Elaborado a partir de Bronckart (1999, p. 93)

[74] Por uma questão de espaço, distribuímos as informações em dois quadros.

Quadro 11 - Representações dos mundos físico e sociossubjetivo dos relatórios do Estágio Supervisionado II

Mundo físico	**Lugar de produção**	**Momentos de produção**		**Emissor**	**Receptor**	
	Residência da estagiária Karoline, Jacaraú/PB.	Após a **observação no ensino médio** na escola-campo, semestre 2013.2	Após a **regência no ensino médio** na escola-campo, semestre 2014.1	Licenciando no **7º período** e, posteriormente, no **8º período**, Letras – Língua Portuguesa, CH/ UEPB.	Professor de Estágio Supervisionado II, **Observação**, CH/UEPB, 2013.2	Professora de Estágio Supervisionado II, **Regência**, CH/UEPB, 2014.1
Mundo sociossubjetivo	**Lugar social de produção**	**Objetivo – propósito comunicativo**		**Papel social do enunciador**	**Papel social do destinatário**	
	Universidade	Relatar ao professor de Estágio a experiência como estagiária em turmas do **ensino médio** de uma escola pública municipal.	Relatar à professora de Estágio a experiência como estagiária no **ensino médio** de uma escola pública estadual[75].	Licencianda no curso de Letras – Língua Portuguesa (CH/UFPB), escrevendo o produto final do componente curricular Estágio Supervisionado II, i.e., relatório de estágio.	Professor/a de Estágio Supervisionado que desempenha o papel de orientador/a e leitor/a dos relatórios – produto final do componente.	

Fonte: Elaborado a partir de Bronckart (1999, p. 93)

3.5 Procedimentos de análise

Com base em uma epistemologia sociointeracionista e situados na agenda dos estudos da LA, nossa pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida a partir do *modelo descendente do agir de linguagem*, o qual nos permite percorrer os três níveis de análise previstos pelo ISD, a saber: o nível dos pré-construídos, o nível da mediação formativa e, por fim, o nível em que se situam os textos/discursos[76]. Para tanto, organizamos esse percurso metodológico em três fases distintas, as quais correspondem às perguntas de pesquisa, desdobramento da pergunta geral, as quais nortearão cronologicamente os procedimentos de análise.

[75] A regência não foi realizada na mesma escola pública da etapa de observação.
[76] Ver os referidos conceitos no Capítulo 2.

- **Pergunta de pesquisa nº 1**: Quais os temas e as representações construídas pela professora-estagiária nos relatórios de estágio e o que revelam quanto ao processo de construção identitária do professor iniciante?

1ª Fase: Inicialmente nosso interesse consiste em analisar e selecionar os trechos presentes nos relatórios de estágio de Karoline, a fim de evidenciar os temas e as representações construídas pela estagiária (sobre o estágio, sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o agir docente) e como essa produção linguageira sinaliza o processo de construção identitária da professora iniciante. Para tanto, mobilizaremos as seguintes categorias analíticas: o conteúdo temático, pertencente ao plano organizacional do folhado textual, e as vozes, modalizações e marcas de pessoa, pertencentes ao plano enunciativo.

A fim de atender ao modelo analítico proposto pelo ISD antes situaremos o contexto de produção dos relatórios de estágio a partir da indicação do seu contexto sócio-histórico, do contexto linguageiro imediato, do suporte, do intertexto e da situação de produção.

- **Pergunta de pesquisa nº 2**: Quais as identidades sociais, saberes e práticas mobilizados pela tríade (professora iniciante, professora-supervisora e professora-formadora) nas entrevistas sobre o estágio supervisionado?

2º Fase: Após a análise dos relatórios de estágio, passamos às entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora-estagiária, a professora-formadora e a professora-supervisora. Nessa etapa investigativa, nosso interesse é identificar quais as identidades sociais, bem como os saberes e práticas, mencionados por esses atores sociais, como elementos que configuram o estágio supervisionado do curso de Letras/Português no Campus III/UEPB. Também faremos uso das categorias analíticas pertencentes aos níveis de análise mencionados na 1º fase.

- **Pergunta de pesquisa nº 3**: Como o estágio supervisionado é representado nos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas?

3ª Fase: Com base nas representações evidenciadas nos relatórios de estágio e nas identidades sociais, saberes e práticas identificados nas entrevistas, chegamos à última fase da nossa pesquisa, a qual consiste em analisar as representações que emergiram a partir dos textos/discursos da tríade a partir das entrevistas sobre o estágio supervisionado. Nesse

momento, novamente faremos uso dos níveis de análise, já mencionados nas fases anteriores, e suas respectivas categorias.

As categorias, destacadas nos procedimentos acima, pertencem aos níveis que compõem o folhado textual (BRONCKART, 1999; 2008; MACHADO E BRONCKART, 2009), mas especificamente o nível organizacional e o nível enunciativo.

Após situar os textos no contexto sociointeracional de produção, o levantamento do plano geral, ou seja, da organização temática dos dados gerados (relatórios e entrevistas) visa apresentar uma síntese dos assuntos/temas mobilizados ao longo da produção verbal/ação linguageira possibilitando acessar, desde então, as representações que as colaboradoras/enunciadores já revelam nos temas abordados, i.e., como concebem o estágio supervisionado, seu funcionamento, finalidades, desafios, impedimentos etc., bem como evidenciarem quem são os atores e personagens da atividade relatada.

Nesse momento, também começam a emergir as concepções que atravessam o objeto temático através de subtemas como os saberes docentes, formação inicial e continuada, tendências pedagógicas, ser professor, elementos constitutivos do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009). Nesse nível, também é foco de análise os tipos de discurso, os quais são materializados em segmentos de texto (BRONCKART, 1999; 2004; 2008; 2009), ou seja, materializam linguisticamente as operações/ações de linguagem mobilizadas no âmbito dos mundos discursivos, de onde surgem os textos. Daí a relevância do conceito de mundos discursivos para os trabalhos que tomam os procedimentos de análise do ISD, uma vez que é neles onde se desenvolvem as ações de linguagem, as quais, por sua vez, são frutos das representações individuais e coletivas dos actantes/sujeitos. Já nesse nível estabelece-se claramente a dependência das camadas que constituem o folhado, pois, por mais que estejamos considerando aspectos psicológicos quando remetemos à ação de linguagem, esta não se concretiza materialmente senão por meio da semiotização.

A importância da análise linguístico-discursiva dos textos/discursos se instaura, portanto, nas relações de desenvolvimento profissional, pois revela/desvela quais as concepções de trabalho docente estão subjacentes aos discursos que perpassam a formação dos futuros professores.

Os tipos de discurso, por sua vez, permitem acessar aspectos macroestruturais dos gêneros textuais analisados, os quais se situam no nível de análise organizacional, uma vez que, como já fora mencionado, eles semiotizam os mundos discursivos, nos quais se encontram tanto as coordenadas de ação dos actantes quanto às coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade.

Por fim, ao chegarmos ao nível enunciativo do folhado textual, constituído pelos mecanismos de responsabilidade enunciativa, tocamos na manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois as vozes e modalizações encontram-se entre esses mecanismos, também denominados configuracionais (BRONCKART, 1999). Nessa camada, também os índices de pessoa (pronomes, expressões pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases) podem marcar, por exemplo, a alternância do estatuto individual ou coletivo dos actantes conforme afirma Machado e Bronckart (2009). Esses índices sinalizam a inserção de vozes, as quais podem ser agrupadas e organizadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais, i.e., as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; as vozes de personagens, ou seja, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. As modalizações, por sua vez, seriam as avaliações relacionadas ao conteúdo temático, as quais se subdividem em: modalizações lógicas: julgamentos sobre o valor de verdade; modalizações deônticas: julgamentos a partir dos valores sociais; modalizações apreciativas: julgamentos mais subjetivos; modalizações pragmáticas: julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem (BRONCKART, 1999, p. 132). No quadro 12, sintetizamos os procedimentos de análise.

Quadro 12 - Síntese dos procedimentos de análise[77]

	QUESTÕES DE PESQUISA	ATORES SOCIAIS/ PRODUTORES	TEXTOS/ DISCURSOS	CATEGORIAS ANALÍTICAS
1ª FASE	1) Quais os temas e representações (do estágio, de si, dos outros, do trabalho docente) construídas por uma estagiária nos relatórios de estágio e o que revelam quanto ao processo de construção identitária do professor iniciante?	Professora-estagiária	Relatórios de estágio	- contexto sócio-histórico - contexto linguageiro imediato - suporte - intertexto - situação de produção - nível organizacional: ✓ Conteúdo temático

[77] Para este momento, apresentamos a seguir a discussão ancorada na primeira pergunta de pesquisa, conforme já mencionado.

<table>
<tr><td>2ª FASE</td><td>2) Quais as identidades sociais, saberes e práticas mobilizados pela tríade (professora iniciante, professora-supervisora e professora-formadora) nas entrevistas sobre o estágio supervisionado?</td><td rowspan="2">Professora iniciante,

Professora-supervisora e

Professora-formadora</td><td>Entrevistas</td><td rowspan="2">- nível enunciativo:

✓ Marcas de pessoa
✓ Vozes
✓ Modalizações</td></tr>
<tr><td>3ª FASE</td><td>3) Como o estágio supervisionado é representado nos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas?</td><td>Relatórios de estágio e

Entrevistas</td></tr>
</table>

Em síntese, serão duas incursões analíticas: a primeira realizada a partir dos relatórios de estágio produzidos ao longo dos dois últimos semestres da licenciatura em Letras/Português por uma professora-estagiária e a segunda construída mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, as quais envolveram a professora iniciante, agente produtora dos relatórios analisados na primeira incursão, como também uma professora-supervisora da escola-campo e uma professora-formadora, mencionadas nos referidos relatórios.

Figura 10 - Os diferentes olhares e ângulos orquestrados nesta pesquisa

Ao interpretar a rede de sentidos materializada através dos textos/discursos (relatórios e entrevistas), inevitavelmente, são suscitadas as diferentes identidades sociais assumidas pelas colaboradoras envolvidas, permitindo, assim, reflexões acerca desse espaço de formação a partir de uma perspectiva multifocal, abrangente, plural.

Com base nesse percurso metodológico, vejamos a seguir o que revela a análise dos relatórios de estágio quanto aos temas e às representações da professora-estagiária.

CAPÍTULO 4

O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO? TEMAS E REPRESENTAÇÕES DE UMA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA

> A representação não diz diretamente respeito à "coisa", mas aos conceitos de "coisa" e, por isso, ela se inscreve na tensão entre verdadeiro e falso. Ocorre que para além destes dois conceitos existe a "coisa" e sua manifestação e ocultamento. Dessa tensão é que provém essa estranha sensação de que, em muitos "casos", a "coisa" nos advém como "representação". A representação está ligada ao signo. Porém, ele já diz respeito à linguagem entendida e reduzida a um instrumento e à "coisa" como objeto.
>
> (Manuel Antônio de Castro, *Dicionário de Poética e Pensamento*)

Neste capítulo, expomos a análise de quatro relatórios de estágio de uma professora-estagiária produzidos ao longo dos dois anos, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa: *Quais os temas e representações (do estágio, de si, dos outros, do trabalho docente) construídas por uma estagiária nos relatórios de estágio e o que revelam quanto ao processo de construção identitária do professor iniciante?*

Para tanto, procedemos a partir da proposta analítica do folhado textual (BRONCKART, 1999), mais especificamente na identificação dos conteúdos temáticos, pertencentes ao nível organizacional, e das modalizações, vozes e marcas de pessoa, pertencentes ao nível de análise enunciativo, a fim de desvelarmos como o estágio supervisionado, seus principais atores (professora-estagiária, professores-supervisores, professores-formadores) e o trabalho docente são representados por meio dos textos/discursos que constituem o relatório de estágio e o que isso revela quanto à complexidade e multidimensionalidade da atividade de ensino e da construção identitária do professor de língua portuguesa em formação inicial.

4.1 Temas e Representações nos relatórios de estágio de Karoline

A professora-estagiárias Karoline ingressou no curso de Letras, pertencente ao Campus III, Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, no segundo semestre de 2010. Sendo assim, iniciou o estágio supervisionado no segundo semestre de 2012, o qual perdurou até o primeiro semestre de 2014. Constituído por quatro semestres (**Estágio Supervisionado I**: observação e regência no ensino fundamental II; **Estágio Supervisionado II**: observação e regência no ensino médio), em que ocorriam aulas na universidade, visitas às escolas-campo, observações e regências, o estágio da UEPB/Campus III solicitava como produto final, em conformidade com a Lei Federal nº 11.788/2008[78], a produção do gênero acadêmico relatório de estágio ao fim de cada semestre. O modelo prototípico constituído por capa, folha de rosto, sumário, introdução, caracterização da escola, análise descritivo-analítica, considerações finais, referências, apêndices e anexos foi seguido, com exceção do Relatório III, em que há a seção "2.2 Caracterização das aulas" e o capítulo "3 Observação das aulas".

Analisaremos, a seguir, excertos das introduções, das análises descritivo-analíticas e das considerações finais, visto que a professora-estagiária se implica e aprecia valorativamente os contextos e sujeitos com os quais interage ao longo do estágio supervisionado. Assim, buscamos evidenciar, neste primeiro momento, os temas e as representações construídas nos relatórios e o que revelam quanto ao processo de construção identitária de Karoline. Logo, apresentamos a síntese a seguir para que o leitor tenha uma visão panorâmica do plano temático que estrutura os posicionamentos ao longo dos quatro relatórios.

[78] Citamos a lei federal, visto que a UEPB, até a publicação da Resolução UEPB/CONSEPE/12/2013, seguia a Resolução UEPB/CONSEPE/14/2005, a qual definia apenas a carga horária e as ementas dos estágios curriculares das licenciaturas.

Quadro 13 - Síntese dos temas abordados nos relatório de Karoline

EIXOS TEMÁTICOS	**Relatório 1** Observação Ensino Fundamental II	**Relatório 2** Regência Ensino Fundamental II	**Relatório 3** Observação Ensino Médio	**Relatório 4** Regência Ensino Médio
ESTÁGIO	- Importância do estágio. - Estágio como zona de desconforto.	- Comprometido devido à falta constante dos professores-supervisores.	- Estágio agradável	_____
SER PROFESSOR-ESTAGIÁRIO	- Professor inovador	- Não ser aceito. - Ser desrespeitado pelos alunos. - Desmotivar-se com o comportamento e desinteresse dos alunos.	- Autoridade ainda não reconhecida.	- Entusiasmo com a participação dos alunos da EJA.
OUTROS	- Professor-supervisor sem formação acadêmica na área. - Professora-supervisora desmotivada. - Professora-supervisora autoritária. - Turma com dificuldade.	- Turmas desatentas e agitadas. - Professor “real” - Coletivos dos alunos desinteressados	- Importância da professora-supervisora. - Professora-supervisora interessante. - Coletivo de professores persistentes. - Coletivo de alunos que não interagem.	- Coletivo de alunos que não se esforçam - Coletivo de alunos participativos da EJA.
TRABALHO DOCENTE	- Tempo de aula reduzido. - Predominância da metalinguagem - Aula ideal de Língua Portuguesa	- Tempo de aula reduzido. - Ensino de língua portuguesa “ideal” - Disciplina de Língua Portuguesa considerada chata	- Tempo de aula reduzido. - Controle da turma. - Texto como ponto de partida.	- Aula divertida. - Ensino da gramática a partir de textos.

Trata-se, portanto, de um acompanhamento longitudinal através de um gênero de texto que se inscreve na esfera acadêmico-profissional e torna-se um registro descritivo-analítico dos estagiários e, com isso, um indiciador de desenvolvimento do gênero profissional docente (CLOT, [1999]2007; 2010). Do lugar social de universitária que encontra dificuldades para conseguir seu espaço da escola-campo à professora-estagiária já inserida no mercado de trabalho e entusiasmada com o desempenho dos alunos, Karoline percorre o labirinto da experiência iniciática (FONTANA, 2011), apropriando-se, a cada nova aula, dos elementos constitutivos do trabalho docente (prescrições, regras de ofício, ferramentas, por exemplo) em um processo não-linear e paulatino.

Após essa breve contextualização, examinemos os excertos organizados cronologicamente, a fim de desvelar as representações que emergem a partir das práticas de linguagem da professora-estagiária.

4.1.1 Relatório I: a busca por um espaço no campo de estágio

Aparentemente tornar-se uma professora-estagiária no curso de Letras/Português pressupõe estar regulamente matriculada no componente Estágio Supervisionado I, situado no quinto período. Contudo, vincular-se a um campo de estágio, em que há grande e constante procura por vagas para realizar as observações e regências, pode tornar esse primeiro contato com as escolas-campo um momento de tensão. Vejamos como Karoline valora e textualiza essa experiência no primeiro relatório, produzido no segundo semestre de 2012.

Inicialmente, destacamos um excerto da introdução, o qual corresponde aos elementos textuais previstos na estrutura padrão do gênero relatório de estágio. Há, assim, uma orientação explícita quanto à menção da natureza e importância do estágio, conforme mencionado no contexto sociointeracional de produção (Capítulo 3). Karoline, portanto, cumpre com a prescrição justificando essa importância neste primeiro relatório e nos três seguintes[79].

[79] É recorrente, nos relatórios de Karoline, encontrarmos a repetição dos mesmos parágrafos e das mesmas citações indiretas e diretas. Mais adiante, no Capítulo 5, a estagiária revelará o possível motivo para essa reincidência, a dificuldade quanto à inserção de citações e o acesso à fundamentação teórica.

EXCERTO 1

É importante a realização do estágio para que tenhamos uma noção de como e o que iremos encontrar *quando estivermos atuando como professores*. **É importante** também, para que saibamos o real significado da junção teoria e prática que, vem sendo discutida.

Introdução, p. 4. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

Karoline, ao fim do primeiro semestre do estágio, não se vê como professora, segundo declara remetendo essa condição ao tempo futuro "quando estivermos atuando como professores" (Excerto 1). Apresenta linguisticamente marcada a modalização "É importante" que, se considerarmos o recorte, analisaríamos como uma modalização apreciativa ancorada nas coordenadas do mundo subjetivo, pois emite juízo de valor a partir do posicionamento de Karoline. Contudo, o método descendente de análise (BRONCKART, 1999) adotado nesta investigação, orienta-nos ao movimento dialético com os demais níveis de análise. Dessa forma, ao retomarmos o contexto sociointeracional de produção, mais especificamente o intertexto, constatamos que essa apreciação está ancorada primeiramente nas coordenadas do mundo social, posto que os encaminhamentos para elaboração do relatório de estágio (Capítulo 3, seção 3.4), organizada por uma instância prescritora superior (universidade, coordenação de estágio), estabelece esse conteúdo temático genérico, o qual passa a ser constitutivo do gênero relatório de estágio. Logo, há uma imbricação de vozes, uma vez que Karoline se apropria do discurso legitimado pelo meio acadêmico, a exemplo das orientações para elaboração do relatório, unindo sua voz de autor empírico à voz social da academia.

Ao iniciar a análise descritivo-analítica, Karoline evidencia a importância do vínculo à escola-campo e sinaliza que o estabelecimento de convênio entre a IES e a instituição da educação básica não assegura, por si só, a aceitação do estagiário. A referência a essa vinculação, conforme marca o início de dois dos quatro relatórios de Karoline, é o primeiro ponto de tensão relatado, uma vez que dele depende a realização da parte crucial do estágio, a vivência no contexto profissional e, com isso, o cumprimento da carga-horária exigida pela Coordenação de Estágio e, consequentemente, pelo professor-formador. Os dois excertos a seguir foram selecionados para mostrar que a busca pelo vínculo à escola-campo está atrelada ao desconforto com a presença dos estagiários. Karoline discorre sobre esse assunto, principalmente, nos relatórios de observação, visto que apresentam o momento do primeiro contato com as escolas de nível fundamental e médio.

EXCERTO 2

> Primeiramente teríamos de nos informar se seríamos aceitos no colégio, pois, **alguns professores e diretores não se sentem confortáveis** com a presença de estagiários devido a algumas "modalidades de estágio que se restringem a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores (...)" (PIMENTA E LIMA, 2010, P. 40).
>
> Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 3

> Em nossa visita ao colégio, para a realização da observação das aulas no turno vespertino, no dia 21 de setembro, não tivemos a mesma facilidade que à noite, para sermos aceitos, pois a professora estava finalizando suas tarefas e apresentava-se **um pouco desconfortável** com o fato de observarmos suas aulas.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório I. Observação do Ensino Fundamental II.

Nesses relatos, a professora-estagiária cita os atores responsáveis por essa vinculação, vejamos: no excerto 2, os professores e diretores são tomados genericamente, tanto que ela dialoga com a voz social das autoras da citação direta, Pimenta e Lima (2010), introduzida para corroborar a realidade enfrentada por Karoline no Campus III/UEPB; no excerto 3, temos a professora-supervisora que demonstrou aos estagiários aparente desconforto com a aceitação. Essa atmosfera reflete a saturação desse campo de estágio, visto que as escolas situadas nos bairros próximos ao Campus III/UEPB são as mais procuradas pelos professores-estagiários e professores-formadores.

Karoline, no excerto 2, ao mencionar a necessidade de aceitação, apresenta uma representação do estágio como "fiscal" da prática docente em voga na escola-campo e, por isso, causador do desconforto que sentem alguns professores e diretores, conforme citado através da voz das autoras, referências na área educacional. Desse modo, ao mobilizar um discurso de autoridade, a futura professora reafirma que esse contexto conflitante não é específico do campo de estágio da UEPB/Campus III, mas dos estágios das licenciaturas brasileiras (GONÇALVES; PINHEIRO; FERRO, 2011).

O estágio configura-se, portanto, como uma zona de constantes negociações, conflitos e tensões constituídas por uma rede discursiva que envolve a celebração de convênios institucionais (escola e universidade), o aceite dos gestores das escolas-campo e, principalmente, dos seus professores. Ou seja, as relações intersubjetivas perpassam esse campo de formação docente e são decisivas na consolidação efetiva das parcerias entre as instâncias envolvidas. Karoline, logo, constata que primeiramente é preciso estabelecer esse

elo entre universidade e escola para que sua condição de professora-estagiária seja efetiva por meio do acesso aos espaços escolares e, mais especificamente, às aulas de língua portuguesa. Nesse ínterim, a representação da professora-supervisora ganha contornos expressivos como uma personagem fundamental para manter essa rede colaborativa que propicia experiência profissional aos futuros professores.

Com relação às marcas linguístico-discursivas, no excerto 3, nossa professora em formação emprega a expressão adverbial *um pouco*, caracterizando uma modalização apreciativa, ou seja, uma avaliação baseada nas coordenadas do mundo sociossubjetivo, para mencionar o desconforto de uma professora-supervisora do turno vespertino com a visita dos estagiários. Nesse caso, observamos que as relações estabelecidas entre a estagiária e a escola correspondem ao distanciamento entre as instâncias formadoras, universidade e escola, que se revela, geralmente, através dos embates entre os saberes disciplinares e os saberes práticos.

Apesar desse contexto inicialmente adverso, Karoline consegue o aceite para observar as aulas. Do seu lugar social de estagiária sem experiência profissional, ela relata, nos excertos a seguir, a experiência de encontrar um professor sem formação específica na área de língua portuguesa e estabelece uma relação com as difíceis condições de trabalho que os professores enfrentam atualmente, entre elas, a necessidade de ministrar uma disciplina distinta da sua formação acadêmica.

EXCERTO 4

> Durante o percurso até a sala de aula, ele [o professor] nos comunica que não tem formação em língua portuguesa, *mas a leciona por motivo de falta de professor desta área no turno noturno*. [...] Ele nos informa, também, que o conteúdo dado para os alunos são **apenas resumos de conteúdos**. Percebemos que esta "redução" de conteúdo **devia-se tanto** ao fato de o professor não ser formado na área de língua portuguesa**,** como também por motivo do tempo de aula que **é muito curto e corrido**, são **apenas 30 minutos** de aula em cada turma.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 5

> [...] A turma está **um pouco atrasada** e **sente** dificuldades em alguns assuntos, **por simples que sejam**, pois, além de não estarem tendo **uma transmissão de conhecimentos por alguém mais adequado,** que seja formada em língua portuguesa, **ainda** há a questão da realidade que vivemos onde o 'aprender para passar' está sendo superado pelo "passar por passar".
>
> Análise descritivo-analítica, p. 8. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 6

> Com a realização do estágio, **foi possível** analisar que os professores, hoje, **tem que fazer o melhor que podem**, à maneira que podem para concluir seus trabalhos. Como o exemplo podemos citar o professor que não tinha formação em língua portuguesa, no qual **não se podia** exigir **perfeição** da parte dele, pois já estava sendo **um tanto dedicado** para ministrar aula de uma disciplina **tão diferente** da que ele se formou.
>
> Considerações finais, p. 12. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

A professora-estagiária dedica um espaço considerável, na análise descritivo-analítica e considerações finais, à ausência da formação acadêmica específica do professor-supervisor. A esse tema ela subordina a utilização de resumos (Excerto 4), um instrumental de ensino que não seria muito adequado, conforme indica o índice apreciativo "**apenas** resumos de conteúdos". Essa avaliação negativa estende-se ao tempo de aula que, assim como os conteúdos, também é reduzido em função da realidade noturna da modalidade EJA, conforme vemos por meio dos advérbios intensificadores nas expressões "**muito** curto e corrido", "são **apenas** 30 minutos". O fator tempo é muito recorrente nos relatórios, segundo as ponderações da professora-estagiária, a compactação e redução da carga-horária é um fator que compromete o trabalho do professor em sala de aula.

No excerto 5, ela estabelece uma relação direta com a ausência de formação específica do professor como uma causa para o nível atrasado da turma e a dificuldade em compreender conteúdos resumidos. As expressões "um pouco atrasada", "por simples que sejam", "por alguém mais adequado", denotam um juízo de valor de Karoline materializado através das modalizações apreciativas, as quais, por sua vez, expõem um posicionamento enunciativo explícito diante do embate entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (CLOT, [1999]2007), cerne dessas valorações. Também, no excerto 5, Karoline responsabiliza as políticas educacionais, dita de forma coloquial através das expressões "aprender para passar" e "passar por passar", uma crítica à postura adotada pelos programas de aceleração, a exemplo dos supletivos, atualmente incorporados à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos)[80]. Esse posicionamento aponta para a percepção de uma professora-estagiária diante de um sistema educacional público que aparentemente não preza pela qualidade, mas pela quantidade de aprovações, aludindo-se, indiretamente, às pressões que os professores sofrem diante das cobranças para que as escolas alcancem os índices almejados pelo Ministério da

[80] Para ingresso nessa modalidade, é obrigatória a idade mínima de quinze anos para cursar as séries finais do ensino fundamental e dezoito anos para cursar o ensino médio, conforme Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.

Educação referentes à aprovação e rendimento escolar, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No último excerto (6), Karoline sinaliza para a relevância da formação específica ao mencionar que, apesar da dedicação, trata-se de uma ausência que impediria "a perfeição". Nesse excerto, a professora-estagiária valoriza consideravelmente a formação acadêmica específica, visto que a habilitação profissional asseguraria o cumprimento eficiente do ofício docente, o que Karoline aparentemente anseia que ocorra com a sua formação. Ao examinar as considerações da professora iniciante, pressupomos que a representação de uma aula ideal corresponderia ao que Amigues (2004) apresenta como a criação/organização de um meio-aula, ou seja, uma aula que mobilize os atores, nela envolvidos, a fim de possibilitar a aprendizagem.

É preciso reconhecer, para compreendermos os posicionamentos de Karoline, que ela esperava observar aulas de um professor experiente com formação em Letras/Língua Portuguesa, contudo, o cenário encontrado, no primeiro semestre do estágio, revelou-se desafiador e complexo ao apresentá-la a algumas precariedades que a educação pública brasileira enfrenta há décadas, entre elas, a falta de professores habilitados e efetivos.

Assim, no primeiro semestre de estágio, a futura professora se deparou com uma relação paradoxal: no ensino noturno, um professor sem formação acadêmica específica, mas esforçado, citado nos excertos 4, 5 e 6; e, no turno vespertino, uma professora com formação específica na área, considerada segura no domínio do conteúdo e da turma, contudo, declarando-se aos professores-estagiários estar desmotivada profissionalmente, conforme veremos no excerto a seguir.

EXCERTO 7

Terminada as aulas pedimos à professora que assinasse o papel referente a algumas exigências do estágio e, enquanto assinava **ele [ela]** comentou que antigamente suas aulas eram **mais dinâmicas**, sentavam todos no chão, de modo que ficassem à vontade, e trabalhavam com gravuras, desenhos e outros materiais para realização de atividades com textos ou com relação a eventos semanais. Mas **após tantos problemas** com poderes maiores, digamos assim, e com a falta de reconhecimento, ela **não sente mais prazer** em realizar tais tipos de aula. **Talvez** isso explique a maneira na qual [que] ela se comportou durante as aulas.

Análise descritivo-analítica, p. 11. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

A partir das considerações de Karoline, temos acesso à representação de uma aula de língua portuguesa dinâmica para a professora-supervisora, i.e., a aula em que diversos

recursos (gravuras, desenhos, textos) são mobilizados para instaurar um meio significativo de aprendizagem. Há, então, uma valorização das ferramentas que, ao serem mobilizadas pelo professor para realização da tarefa, transformam-se em instrumentos de ação (AMIGUES, 2004). A professora-estagiária depara-se, então, com a seguinte constatação: a formação não garantira "aulas **mais** dinâmicas", visto que a professora-supervisora, mesmo consciente dessa necessidade, declara-se desmotivada em função de alguns problemas e a falta de reconhecimento e, por isso, "ela **não sente mais** prazer". Esse complexo modal constituído pelos advérbios "não" e "mais" e o verbo de valor psicológico "sente" indica a ausência da capacidade da professora-supervisora em atender a um modelo de agir que ela própria considera adequado. É, nesse sentido, que Bronckart (2006, p. 208), ao dialogar com a Ergonomia da Atividade, salienta a necessidade de considerar não apenas os recursos cognitivos, mas também "as dimensões afetivas, relacionais e identitárias do trabalho docente".

Em uma discussão mais ampla, esse desabafo da professora-supervisora remete à crise identitária do professor (TARDIF, [2002]2014; 2013) que, ao longo da sua história profissional, desconhece-se enquanto um agente de letramento (KLEIMAN, 1995), tornando-se, em alguns casos, indiferente às demandas que exigem abordagens e práticas situadas e plurais, pois não encontra respaldo institucional (recursos financeiros e materiais, formação continuada, acompanhamento, valorização etc.) para construir uma carreira bem-sucedida dentro da educação básica.

Ao fim do excerto 7, Karoline estabelece uma relação, modalizada pelo advérbio "talvez", entre a desmotivação e o comportamento autoritário e impaciente da professora-supervisora, retratado no excerto 8.

EXCERTO 8

A professora apresentava um comportamento **um tanto autoritário** e **demonstrava não estar paciente**. Assim como o outro professor, ela ministrava suas aulas de maneira tradicional, mas, por ter formação na área, se apresentava tranquila na hora de lecionar, **mesmo não muito à vontade** com nossa presença. O conteúdo da aula foi adjetivo e locução adjetivas sendo, estes, apresentados de forma simples e rápida por motivo da duração da aula e porque era apenas uma revisão para prova. Para ministrar suas aulas ela utiliza o livro didático do professor.

Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II

As modalizações apreciativas perpassam as práticas de linguagem, principalmente, quando a cena observada apresenta um modelo de agir docente que ela rechaça. No excerto 9, os trechos "um **tanto** autoritário", "demonstrava **não** estar paciente" e "mesmo **não muito à vontade**", mediante as avaliações subjetivas de Karoline, indicam que ser flexível e paciente são características que devem perpassar a atividade docente. Todavia, há um aspecto positivo na aula observada, a "tranquilidade" na condução das atividades, nesse caso, a futura professora posiciona-se acerca da segurança demonstrada pela professora-supervisora na exposição dos conteúdos e desenvolvimento das atividades, atribuindo à formação acadêmica. Mais uma vez, há um contraste entre o professor sem formação específica *versus* a professora com formação, contudo, o ponto comum que os aproxima é a tendência pedagógica tradicional, questão que não é problematizada por Karoline nesse momento.

Em outro momento, ao discutir o ensino de língua portuguesa, apresentando geralmente as prescrições, Karoline traz a voz social dos documentos oficiais, considerados como discurso de autoridade, para fundamentar sua discussão. A maioria das citações são retomadas de um relatório para outro e, conforme indicam os estudos de Leurquin (2013) e Botelho e Leurquin (2011), a professora-estagiária apresenta dificuldades na inserção das citações diretas ou indiretas no corpo do texto, além de outras com relação à produção desse gênero acadêmico. Entre os documentos citados, estão os PCN (1998) e a LDB Nº 9394/96, e os autores, Pimenta e Lima (2010), Guedes (2008), Koch e Elias (2010), Cunha (2003), Antunes (2009), Lopes-Rossi (2008), Luckesi (2008), Freire (1989) e Mizukami (1986), vinculados às áreas de Letras e Educação. Vejamos os excertos:

EXCERTO 9

Com o uso de uma gramática, o professor administra suas aulas e lembra-nos, novamente, que o que é **transmitido** para os alunos **é apenas** um **resumo dos conteúdos**. **Os professores de língua portuguesa estão se limitando apenas no ensino da gramática**, porém, de acordo com o PCN (1998), o ensino da língua portuguesa **deve ser** transmitido para os alunos através de textos (leitura, análise e interpretação), onde, neles, estão presentes as diversas formas gramaticais, que **são ensinadas de forma seca e limitada** pelos professores nos dias de hoje.

Análise descritivo-analítica, p. 8. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental.

O instrumento "resumo dos conteúdos", mencionado no excerto 4, ressurge na discussão sobre o ensino da metalinguagem e está acompanhado do modalizador apreciativo "apenas", julgando-o um recurso contraproducente. Essa avaliação é corroborada pela citação indireta dos PCN (2008), a qual é introduzida pela locução verbal "deve ser", apresentando o

posicionamento dos órgãos nacionais (MEC e Secretaria de Educação Básica), reguladores da segunda fase do ensino fundamental. Nesse sentido, Bronckart (1999, p. 331) afirma que algumas avaliações "de alguns conteúdos temáticos estão apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social", conforme atestamos nesse excerto 9. As representações do trabalho docente do professor de língua portuguesa emergem a partir de vários aspectos marcados discursivamente através da forma nominal do verbo ("transmitido"), referindo-se à concepção de ensino centrada no conteúdo, ou seja, no acúmulo de informações, opondo-se à perspectiva sociointeracional de construção de conhecimento a partir das práticas situadas sócio-historicamente. Nesse sentido, a estagiária Karoline afirma que o ensino de língua portuguesa torna-se equivalente ao ensino de gramática, ao qual são atribuídas as características "de forma seca e limitada", ratificando a predominância da metalinguagem.

Karoline, todavia, após apontar os impasses, finaliza o relatório I discorrendo sobre a importância da inovação de métodos, de uma postura inclusiva, aberta à heterogeneidade e citando o trabalho com a leitura como encaminhamento.

EXCERTO 10

> **Temos de[que] estar** sempre inovando nossos métodos **para tentar fazer com que os alunos se interessem pelas aulas**. **Temos que saber** o que e como ensinar, para que eles consigam ter uma boa compreensão dos fatos e **saber se relacionar com qualquer classe social existente em nosso meio**. Para isso **devemos incluir** mais a leitura em nossas aulas, pois ela é de suma importância na aprendizagem.
>
> Considerações finais, p. 12. Relatório I. Observação. Ensino Fundamental II.

Ao empregar os verbos de valor deôntico *ter* e *dever*, Karoline indicia que as coordenadas que regem sua prática de linguagem pertencem ao mundo social, pois o caráter de regulação, de norma a ser seguida emerge e revozea o lugar-comum do discurso pedagógico, em que as escolhas dos métodos e conteúdos pelo professor são o cerne do êxito no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ecoa nesse excerto a representação do professor ideal, aquele que é inovador e se faz compreender ao envolver todos os alunos, considerando as peculiaridades sociais. As implicações dessa idealização do professor são, muitas vezes, fonte de apreensão e culpabilidade, pois a responsabilidade quanto à qualidade do ensino oferecido e, consequentemente, a obtenção de resultados positivos no processo de aprendizagem, é depositada unicamente sobre o professor.

Em síntese, conforme intitulamos esta seção, o relatório I é marcado pelo primeiro contato da nossa colaboradora, a estagiária Karoline, com o campo de estágio. Desse modo, foram evidenciadas a busca e os conflitos encontrados nesse percurso, as práticas observadas foram avaliadas e, por fim, a futura professora apontou sugestões ancoradas no discurso oficial e, em alguns momentos, idealizou o fazer docente.

4.1.2 Relatório II: desafios à primeira aula

No segundo relatório, que se refere à regência na segunda fase do ensino fundamental, há um novo enfoque, os impasses que afetaram a realização dessa fase do estágio, a exemplo da falta de professores, conforme segue nos excertos.

EXCERTO 11

> Ao chegar à escola, fomos ao encontro da professora e esta comunicou-nos que não daria certo de ministrarmos as aulas combinadas no dia anterior**,** pois *havia faltado uma professora e ela teria de ficar alternando suas aulas em três turmas ao mesmo tempo*.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 12

> Neste mesmo dia iríamos estagiar no turno da noite, mas quando chegamos à escola, recebemos a notícia de que *a professora havia faltado*.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 9. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II

EXCERTO 13

> No terceiro dia de estágio fomos, novamente, no turno da noite ministrar a aula na turma da 8ª série do EJA. Daríamos, aproximadamente, três horários, *mas por motivo de uma professora ter faltado tivemos de reduzir este número, pois a professora com a qual estávamos estagiando, teve de ficar alternando suas aulas em três turmas ao mesmo tempo.*
>
> Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 14

> A diretora comunicou-nos, também, que a professora teria de adiantar as aulas das outras turmas em que ela lecionaria, *por motivo de uma professora não ter comparecido*. Então, a professora pediu-nos que fôssemos ministrar a aula na turma do 6º ano E e ela seguiria para o 6º ano D. E assim se fez.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 12. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II

A recorrência da falta de professores é temática de destaque no segundo relatório, pois, em função das ausências da professora-supervisora ou de outros professores da escola, os itinerários da escola, professores e estagiária foram alterados. Os desdobramentos desses redirecionamentos culminaram com a não conclusão, no prazo estipulado, das observações e regências em função da antecipação de aulas, a qual ocorre mediante a realização de atividades paralelas em três turmas no mesmo horário pela professora-supervisora. Em um dos relatos, ocasionou a prática da regência sem supervisão, conforme Karoline declara no excerto 14.

Embora relate um contexto preocupante com relação à frequência dos professores, a futura professora não problematiza essa questão. Uma hipótese a considerar, nesse caso, seria que diferente de encontrar um professor sem formação específica, a falta frequente de professores não se configura como uma realidade estranha para Karoline. Essa percepção do não estranhamento e ausência de discussões é comprovada pela escassez de apreciações valorativas.

Posicionamento distinto assumido diante do comportamento das turmas consideradas numerosas, desinteressadas e barulhentas. O coletivo de alunos torna-se o centro dos impasses e conflitos, dado que a resistência da relação professora-estagiária e alunos começa a ser testada. Logo, são constantes as cenas em que Karoline evidencia a falta de atenção e de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Conforme apresentamos nos excertos a seguir.

EXCERTO 15

> Fizemos, primeiramente, uma leitura compartilhada com alguns alunos que se disponibilizaram para ler, mas por motivo de a turma ser muito grande, os alunos terem lido o texto com um tom de voz muito baixo e a maior parte dos alunos não ter prestado **a mínima** atenção na leitura, **foi preciso** que lêssemos novamente todo ele. [...] **Apenas alguns** alunos que estavam sentados na frente prestaram atenção e participaram. O restante, e **infelizmente** a maioria deles, não prestava atenção em nada do que dizíamos, **mesmo que** pedíssemos silêncio e chamássemos sua atenção.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório II. Regência do Ens. Fundamental II.

EXCERTO 16

> Acabada a aula, recolhemos os textos e nos despedimos dos alunos. Alguns nos perguntaram se voltaríamos à escola para dar aula a eles e disseram ter gostado de nós**, apesar de** não terem prestado muita atenção nem respeitado nossos pedidos de silêncio. Fomos, então, ao encontro da professora pedir que assinasse os devidos documentos do estágio.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 9. Relatório II. Regência. Ens. Fundamental II

EXCERTO 17

> **Novamente, poucos** foram os que prestaram atenção à aula e o silêncio **só** era feito quando chamávamos a atenção deles.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 11. Relatório II. Regência. Ens. Fundamental II.

EXCERTO 18

> Por [Devido] a turma ser menor, **imaginava que seria possível** ministrar a aula sem muitas complicações. **Porém**, a turma estava mais agitada que da outra vez. **Não quiseram** prestar atenção na aula nem participar da mesma.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 12. Relatório II. Regência do Ensino Fundamental II.

No excerto 15, em função dos alunos não silenciarem durante a leitura, Karoline, mediante a indicação da modalização pragmática "foi preciso", coloca-se como um agente com capacidade de ação (o poder-fazer), uma vez que reorganiza com esse gesto a atividade desenvolvida. Desse modo, a futura professora reage à leitura em voz baixa e à sala barulhenta, embora, revele, mais adiante, o fracasso parcial da atividade. Essa indicação ocorre por meio da modalização apreciativa acionada pelo advérbio "infelizmente", expondo que a maioria dos alunos não silenciou. A futura professora depara-se com o desconforto de não conseguir envolver a turma completa na prática de leitura apesar da sua estratégia de releitura.

Com relação ao excerto 16, o operador discursivo concessivo "apesar de" aciona uma apreciação negativa com relação ao coletivo. A voz dos alunos é apresentada através do discurso indireto "disseram ter gostado de nós", contudo, a postura indisciplinada ao longo da aula não convencera Karoline, haja vista o valor semântico da concessão empregada. Percepção corroborada pelo excerto 17, em que os advérbios marcam a recorrência da desatenção "Novamente", "poucos foram os que prestaram atenção" e "o silêncio só era feito quando chamávamos a atenção deles". Enquanto no excerto 18, surge uma modalização lógica "imaginava que seria possível", ancorada no mundo objetivo, a qual apresenta uma

suposição de Karoline quanto à possibilidade da regência sem "complicações". Contudo, essa hipótese é rechaçada pelo relato sobre o comportamento agitado da turma, introduzido pela conjunção adversativa "porém" e salientado pela modalização pragmática "Não quiseram".

Observamos, na escrita de Karoline, um posicionamento autoral singular, pois ela implica-se, compromete-se a partir das exposições e julgamentos. Dessa forma, incorpora, ao gênero relatório, o ponto de vista de uma professora-estagiária sensível aos contextos e as suas demandas, tornando-o uma prática situada de letramento acadêmico-profissional propiciadora de reflexão sobre o exercício docente.

EXCERTO 19

Mais uma vez a aula acabou antes que fosse passada a atividade, mas pelo comportamento da turma **também não seria muito fácil** realizá-la.

Análise descritivo-analítica, p. 12. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 20

[...] vemos que, nos dias de hoje, seja qual for a disciplina, **o professor desta anda encontrando muita dificuldade em tentar "ensiná-la" aos alunos**. Eles **não estão mais com o interesse** que tinham antes. Observamos isto, durante o estágio, nas turmas do 6º ano. A turma se comportou **muito mal** durante as aulas, **não nos respeitando e fazendo caras e bocas para não realizar as atividades e até para não nos ouvir**. **Talvez fosse,** também, uma maneira de não nos aceitar. **Uma das alunas até chamou um de nós de burro por não ter dividido o quadro ao meio** para poder passar a atividade no quadro, para que coubesse toda ela de uma só vez, que mostra também **a falta de respeito** que anda havendo entre aluno e professor. E essa falta de interesse se agrava **mais ainda** com relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois **muitos dizem não gostar da disciplina** e, por isso, não se interessam em compreendê-la. Dizem-na ser chata e ter muitas regras, as quais eles não conseguem "decorar".

Considerações finais, p. 13. Relatório II. Regência. Ensino Médio.

Os excertos 19 e 20 confirmam que as experiências como regente foram marcadas, predominantemente, por um coletivo de alunos desatentos, indisciplinados e barulhentos. Trata-se, portanto, de uma fonte de tensão constante, uma vez que o controle ou domínio de turma configura-se como um ponto fundamental na perspectiva da professora iniciante, pois dele provém a organização e desenvolvimento das atividades previstas (CLOT, [1999]2007). Desse modo, o interesse e a atenção dos alunos são um termômetro quanto ao sucesso da atividade, que, na perspectiva de Karoline, significa o alcance dos objetivos propostos no plano de aula. O fato de não alcançá-los é relatado e comparado à prática dos professores em

geral, sinalizando para a representação do professor "real", aquele que encontra constantemente dificuldades para atingir os objetivos propostos, visto que apenas uma pequena parte da turma participa das atividades, e o coletivo dos alunos desinteressado configura-se como o principal impedimento. Por fim, no final do excerto 20, destaca-se a agressividade de uma aluna que, segundo Karoline, chama um dos estagiários de burro por não repetir uma prática modelar, a saber, dividir a lousa ao meio para escrever a atividade. Logo, acrescenta-se a representação do coletivo indisciplinado, a representação do aluno desrespeitoso, desafios estes enfrentados à primeira aula.

Sobre o engajamento dos alunos na tarefa, segundo Souza-e-Silva (2004) com base em Amigues (2002), não ocorre imediatamente após a prescrição do professor, esse tempo varia de acordo com fatores, a exemplo do "caráter inovador da tarefa, o nível de escolaridade e o grau de conhecimento dos alunos etc." (p. 92). É interessante destacar que a professora-estagiária não oculta os momentos de maior tensão, ao contrário, eles ocupam um espaço considerável nas produções dos seus relatórios, revelando sua insegurança, inexperiência e desconforto diante das situações.

Outro ponto que perpassa muitos dos trechos destacados é a inquietação da professora-estagiária com o tempo reduzido, pois, como um número considerável de aulas observadas e regidas pertenciam ao noturno, em que predominam turmas vinculadas à modalidade de ensino EJA, há adaptações quanto ao horário de cada aula, de quarenta e cinco minutos para trinta minutos, conforme ela relata.

EXCERTO 21

> Quando iríamos corrigir a atividade, o tempo de aula chegou ao fim, pois apenas o primeiro horário tem a duração de 45 minutos, o restante **dura apenas 30**.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 8. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 22

> A aula acabou logo, pois o tempo das aulas **é muito curto** e **ainda ficamos sabendo** que **nem sempre** o último horário dura no quarto e quinto horários."
>
> Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 23

> Mas, nesta turma, a atividade pôde ser iniciada, **só não concluída**. **Alguns ainda fizeram** um pouco, **outros ficaram enrolando, fingindo fazer a atividade**. **Mal pudemos nos despedir** pois eles saíram às pressas para lanchar e ir embora.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 12. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental II.

EXCERTO 24

> **Nós professores cometemos o equívoco, para não dizer, realmente, "erro", de trabalhar o uso da linguagem, utilizando textos, nos detendo somente à questão gramatical em si**, mas sem utilizarmos o mesmo como objeto de estudo, que seria mais adequado conquanto o ensino de língua e linguagem. Antunes (2009, p. 109) exemplifica-nos, isto, dizendo que:[...]
>
> Análise descritivo-analítica, p. 8. Relatório II. Regência. Ensino Fundamental.

O fator tempo, para os professores-estagiários, é também fonte de aflição, pois a ansiedade, a falta de experiência com os imprevistos e o nervosismo frente à aceitação e avaliação dos alunos, da professora-supervisora e, em alguns casos, da professora-formadora[81], causam uma tensão ainda maior, principalmente, quando não conseguem cumprir com as atividades propostas no plano de aula. Nesse momento, surge novamente a representação do coletivo de alunos desinteressados, os quais contribuem com o não cumprimento dos objetivos propostos para a aula ao não participarem efetivamente das atividades.

Contudo, após a regência no ensino fundamental, em um processo de apropriação do gênero profissional docente, a futura professora, em suas considerações finais, afirma que a "falta de interesse, e de comportamento dos alunos" desmotiva o professor, no caso ela, a professora em formação. É interessante notar que, no excerto 24, a futura professora assume-se, ao afirmar "nós professores", como pertencente ao coletivo de professores que se equivocam. Nesse movimento das identidades sociais, sobrevém a representação do ensino de língua "ideal", parâmetro utilizado para julgar as práticas geralmente adotadas pelos professores como equívocas.

EXCERTO 25

> Esta falta de interesse, e de comportamento dos alunos, acaba desmotivando o professor. **Não adianta, às vezes,** o professor inovar seus métodos ou utilizar produtos tecnológicos, como **"pedem"** alguns teóricos para trazer a atenção dos alunos para o estudo-aprendizado [...].
>
> Considerações finais, p. 13. Relatório II. Regência. Ens. Fundamental II.

A desmotivação citada nas considerações finais do relatório II, que se refere à regência na segunda fase do ensino fundamental, é também reflexo dos embates de Karoline com

[81] Considerando a presença da professora-formadora em algumas das regências.

turmas numerosas, desinteressadas e barulhentas. Esse coletivo de alunos, por não demonstrar respeito e interesse, tornou-se motivo para a futura professora sentir-se desmotivada, conforme relatou no excerto 25. Das considerações finais do relatório I, excerto 10, em que dizia, "Temos de estar sempre inovando nossos métodos para tentar fazer com que os alunos se interessem pelas aulas", ao excerto 25, observamos não apenas o contraste entre os posicionamentos, mas o início da inserção de Karoline no coletivo profissional em função do percurso já trilhado entre o momento da observação e o da regência. Assim, constatamos indícios de desenvolvimento profissional por meio do movimento da mudança de posicionamento, a qual é evidenciada pelo discurso sobre *o que fazer*, a partir de uma *perspectiva da estagiária-observadora* envolvida por determinadas representações do trabalho docente e, em um segundo momento, o discurso sobre *o que foi realizado* e principalmente *o que não foi realizad*o a partir da *perspectiva da professora-estagiária*.

Notemos, portanto, como as práticas sociais que constituem o estágio potencializam o processo de formação inicial. As práticas de linguagem assumem um papel fundamental no desenvolvimento socioprofissional dos professores iniciantes, a exemplo de Karoline, que se encontra em uma zona fluida, em que o transcurso das identidades ganha contornos ora perceptíveis, ora invisíveis, conforme a futura professora avalia, interpreta e intervém a cada nova experiência.

4.1.3 Relatório III: a travessia

O terceiro relatório marca a transição do estágio no ensino fundamental para o estágio no ensino médio. Nesse percurso, a professora-estagiária experimentou a mudança de nível de ensino e de escola, logo, novos temas surgiram e posicionamentos, revelando também transformações na perspectiva de Karoline com relação ao exercício docente.

Logo, já na introdução do relatório III (excerto 26), Karoline faz alusão às dificuldades provenientes do contextos social, econômico e cultural, nos quais os alunos estão inseridos, e que influenciam o ensino da língua portuguesa.

EXCERTO 26

É importante, também, para que **vejamos** como se dá o ensino de língua portuguesa nos dias de hoje onde o **professor/mediador** encontra dificuldades relacionadas a esse ensino por motivo das diferentes formas de pensar (do ser humano), das condições econômicas, sociais e culturais, dos mesmos, pois tudo isto influencia no aprendizado.

Introdução, p. 4. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

Nesse excerto 26, Karoline ao implicar-se através da marca de pessoa "nós", presente na desinência número-pessoal *-mos*, apresenta o relato interativo e, dessa forma, sinaliza para um olhar direcionado aos determinantes externos que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Diante desses fatores que interferem no trabalho do professor, a professora-estagiária traz a figura do "professor/mediador" e revozea o discurso presente nos textos de divulgação científica que, ancorados no conceito de mediação semiótica vygotskyano, conforme explicita Kleiman (2006), atribui ao professor um papel central na co-construção do saber, e, por isso, a denominação agente de letramento seria a mais adequada, a fim de reconhecer que, na interação, "todos os participantes são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais" (p. 81).

EXCERTO 27

Ele [o diretor] disse-nos que por ele estaríamos aceitos, mas **deveríamos** nos comunicar com a professora a ser observada que, de certa forma**,** seria **a pessoa mais importante** a nos aceitar.

Análise descritivo-analítica, p. 6. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 28

Desde o primeiro até o último contato com a escola e seus componentes fomos **bem tratados e aceitos por todos**, com uma breve exceção do diretor, e isso tornou a realização do estágio **muito agradável**.

Considerações finais, p. 13. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

Assim também ocorrem posicionamentos valorativos nos excerto 27 e 28, materializados linguisticamente pelos advérbios presentes nas seguintes expressões: "bem tratados", "muito agradável", "mais importante". Há também, no excerto 27, o metaverbo "deveríamos", que introduz uma obrigação social, a ser cumprida por Karoline para conseguir assistir às aulas de língua portuguesa. Nesse momento, o mundo social e suas normas, acordos sociais subjazem o discurso indireto que expõe a orientação do diretor da escola-campo.

Logo, marcar textualmente esse primeiro contato com a escola-campo é representativo no contexto em que Karoline está situada, visto que, ao retomarmos o contexto sociointeracional mais amplo, constatamos que há uma grande demanda de estagiário para um número pequeno de escolas e, consequentemente, de aulas e professores de língua portuguesa.

No excerto 28, contrastando com a representação do estágio agradável, a figura do diretor aparece como a exceção diante da aceitação do coletivo escolar; e, por fim, a professora-supervisora, personagem a quem é atribuída o título da "pessoa mais importante" no tocante à permissão para realização do estágio, mediante uma modalização apreciativa.

Em contraste com a desmotivação explicitada pela professora-supervisora e por Karoline até então no ensino fundamental, emerge a representação da "professora interessante", a qual apresenta uma prática diferente dos demais professores-supervisores observados, por isso é elogiada pela professora-estagiária conforme os excertos a seguir exemplificam.

EXCERTO 29

A cada aula e instante ela [a professora] **falava algo proveitoso para os alunos**, que serviriam de incentivo para seus estudos e para si".

Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 30

Durante todo o período de observação, vimos que a professora **sempre tentou estimular** os alunos para a leitura e o conhecimento de mundo. Isso **é muito importante**, pois fez-nos perceber que **ainda** há professores **que não desistiram de ensinar**, educar, estimular os alunos só por ver que eles não se interessam, ou porque o que recebe **é pouco** e só ensina por ensinar. Ou **até mesmo** pelas más condições da escola, que, no caso da escola em questão, não vimos tais problemas. Mas, a metodologia repetitiva da professora **não é algo positivo**.

Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 31

Com relação à metodologia da professora, **mesmo que** ela passasse o mesmo conteúdo para todas as turmas de 3º ano, sua forma de ensinar e a estrutura de um de seus trabalhos fugiram, **um pouco**, do tradicionalismo. [...] diferente de alguns professores que se privam no tradicionalismo ensinando a gramática "nua e crua", sem contextualizações, exemplos significativos, entre outros**.** Na aula do 2ºB, por exemplo, com relação ao ensino de gramática, **mesmo que** ela explicasse e ditasse o conceito de adjetivo e locução adjetiva contextualizou-os juntamente com os alunos dando exemplos do uso desta classe gramatical no cotidiano de cada um, não buscou frases soltas.

Análise descritivo-analítica, p. 10-11. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 32

A metodologia utilizada pela professora superou, de certa forma, nossas expectativas por, como já mencionado, não ser realizada **de maneira tão tradicional**. Há uma relação, uma sintonia, se assim pode-se dizer, entre o estudo do texto com a gramática.

Outro ponto importante observado foi a relação professor-aluno. **Por mais** que os alunos não interagissem muito com a professora a relação entre eles era horizontal e não imposta. [...] A questão era que somente a professora falava, **mas** ela **sempre** deu espaço para que seus alunos dialogassem.
Considerações finais, p. 13. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

A relação da professora-supervisora com os alunos, sua opção por interagir, motivá-los, além das escolhas metodológicas que, segundo Karoline, "fugiram, um pouco, do tradicionalismo" chamou a atenção da futura-professora, que evidenciou os aspectos positivos em detrimento das práticas que a professora-estagiária sinaliza considerar inadequadas, como repetir os conteúdos em turmas diferentes e ditar textos. Os trechos "a professora **sempre** tentou estimular os alunos", "Isso é **muito** importante", "**ainda** há professores que **não** desistiram de ensinar" avaliam positivamente através de advérbios modalizadores que intensificam as ações expressas pelos verbos ou a negam, como no último exemplo. Surge, assim, a representação social do coletivo de professores que persistem apesar das dificuldades encontradas.

A representação de um agir docente que considera o conhecimento de mundo, o ensino gramatical contextualizado e a relação horizontal entre professor e aluno dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos que subjazem o discurso pedagógico e as abordagens atuais citadas nas obras de divulgação científica e nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN (1998).

EXCERTO 33

Da mesma forma que nos estágios anteriores, fomos à escola, observamos as aulas e o comportamento dos alunos para conosco e com a professora. E como já havíamos tido contato com outras escolas, mesmo havendo algumas diferenças entre elas, vimos também algumas semelhanças, principalmente com relação ao comportamento dos alunos. **São alunos que não interagem durante a aula, mesmo que a professora os questione.** Não sabemos se eles se comportam sempre assim ou se foi por motivo de nossa presença.

Considerações finais, p. 13. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

Contudo, por uma preservação de face, a futura professora destaca que a falta de interação (Excerto 33) entre alunos e professor ocorreu também nas aulas observadas, ou seja, não foi uma ocorrência específica da regência, e que o estigma da disciplina "chata" e "com regras, as quais eles não conseguem decorar" também interfeririam no interesse e envolvimento desse coletivo. Karoline, dessa forma, partilha a responsabilidade quanto ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem com os alunos, representados por um coletivo que não interage a despeito da provocação da professora.

EXCERTO 34

O período das aulas **é muito curto** e, com isso, percebemos que os conteúdos **nem sempre** podem ser concluídos facilmente. Nesta aula, por exemplo, **só** conseguimos comentar **um pouco** o texto, que não era extenso, e ler algumas questões da atividade.

Análise descritivo-analítica, p. 6. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 35

Novamente, **em pouco tempo a aula acabou**. Os alunos ficaram concluindo a cópia das atividades. E enquanto íamos para a próxima turma, que seria, novamente, a turma do 3º ano C, a professora informou-nos que não havia intervalo, por motivo **do pouco tempo das aulas**"

Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório III. Observação. Ensino Médio.

EXCERTO 36

Outro "problema" observado não é com relação às aulas, mas ao tempo de aula **que é muito pouco, tornando-se corrido e mal proveitoso**. **Por mais que** tenhamos observado isto por apenas quatro dias, **pode ser possível que** durante a semana, ou **até mesmo** ano, o tempo da aula que foi reduzido faça falta, no fim de tudo.

Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório III. Regência. Ensino Médio.

As apreciações com relação ao fator tempo estão presentes em vários relatórios conforme exemplificam os excertos de 34 a 36: "é muito curto", "em pouco tempo a aula acabou", "é muito pouco", "pouco tempo das aulas", "o tempo da aula é muito pouco". Por mais que o tempo seja determinado cronologicamente por instrumentos, as avaliações em relação ao tempo estão ancoradas no mundo subjetivo, visto que Karoline emprega advérbios de intensidade para evidenciar como se trata de um determinante para a realização de uma aula que cumpre com os objetivos propostos. Seja na condição de observadora ou de regente, o fator tempo gera inquietação na futura professora que o vê se esvaindo antes que os exercícios sejam finalizados e o desfecho da aula previsto aconteça.

Com base nas Ciências do Trabalho, deduzimos que a aflição da professora iniciante seja proveniente da suposição dela que o tempo de ensino corresponda ao tempo de aprendizagem. A escassez de tempo ou o mau gerenciamento certamente interfere no desenvolvimento das atividades docentes, contudo, estabelecer uma relação direta é questionável, posto que "realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis" (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Visibilizar esses elementos do trabalho do professor e discuti-los no processo de formação inicial e continuada amplia o conhecimento acerca das múltiplas dimensões da atividade docente e, dessa forma, pode diminuir as tensões e frustrações provenientes de uma representação ideal do meio (a aula) e dos atores (professores, alunos, diretores etc.) recorrentes nos textos prescritivos, a exemplo dos documentos orientadores (leis, parâmetros, diretrizes, orientações).

4.1.4 Relatório IV: o despontar de uma futura professora

No último semestre do estágio, há uma mudança significativa quanto ao campo de atuação, visto que é permitido a Karoline, assim como aos demais alunos-estagiários, realizar as regências na cidade em que residiam. Essa alteração ocorreu em função de divergências entre os calendários letivos da universidade e das escolas-campo de Guarabira. Desse modo, os excertos a seguir apresentarão um contexto favorável, apesar dos impedimentos, para realização da regência no ensino médio.

EXCERTO 37

> A realização do presente relatório **deve-se** a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) e, também, *à importância da visão do estagiário em seu futuro espaço de trabalho*.
>
> Introdução, p. 4. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9394/96 refere-se à obrigatoriedade do estágio, mas a professora-estagiária atrela diretamente a determinação ao relatório, a fim de justificar a natureza e necessidade da produção do referido gênero. O

diálogo com as leis e demais documentos oficiais pertencentes ao cenário educacional é comum (BUENO, 2007; LOPES; 2007; RODRIGUES, 2011) e, no caso do curso de Letras do Campus III/UEPB, é obrigatório nos relatórios de estágio, com o objetivo de fundamentar as descrições e análises ao trazer outras instâncias sociais para partilhar a responsabilidade enunciativa na trama textual-discursiva. Assim também ocorre com as produções da nossa professora-estagiária. É interessante destacar que esse discurso teórico também está presente no distanciamento ao citar genericamente, na terceira pessoa, "a importância da visão do estagiário".

Embora se referindo à regência, uma fase menos conflituosa quanto à vinculação, tanto que o excerto 38 apresenta uma avaliação positiva da acolhida "fomos, novamente, bem recebidos", Karoline não deixa de trazer uma reflexão sobre um possível contexto em que a regência também pode ser vista como algo que atrapalharia o trabalho do professor.

Excerto 38

> E isso [a não aceitação] acaba causando desconforto entre os participantes do estágio (estagiários, professores, diretores). Mas, geralmente, isso ocorre **com mais frequência** no processo do estágio de observação, que não é nosso caso, porém, pode haver certo conflito, ainda, caso **o professor acredite** que o estágio de regência atrapalhe nos conteúdos. Entretanto, ao nos encontrarmos com a professora fomos, novamente, **bem recebidos** e ela informou-nos o conteúdo das aulas.
>
> Análise descritivo-analítica, p. 7. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

No excerto 38, a professora-estagiária cita genericamente alguns atores que compõem a cena da vinculação "estagiários, professores, diretores", mas logo se implica através do pronome possessivo presente na expressão "nosso caso", do pronome oblíquo "nos" e as desinências número-pessoais que também marcam a segunda pessoa do plural presente nos verbos. Além das marcas de pessoa, o metaverbo modalizador de valor psicológico (acredite) imputa ao professor a capacidade de acreditar no caráter negativo do estágio para progressão dos conteúdos.

Ao mesmo tempo em que constatamos os frágeis fios que sustentam a parceria universidade-escola, observamos como esse momento de adentrar no campo de estágio provoca uma produção que traz à tona uma série de subtemas relevantes à problematização na formação inicial, a exemplo das condições de trabalho dos professores, a crise identitária que

alguns profissionais enfrentam, as múltiplas facetas que constituem o ofício docente, dentre outras questões que veremos a seguir.

Nos excertos seguintes (39 e 40), há a voz social dos textos de divulgação científica que, juntamente com os parâmetros oficiais, constituem uma rede discursiva que prescrevem o trabalho do professor. Nesses trechos, a discussão sobre o ensino de gramática, criticando o uso do texto exclusivo para ensino da metalinguagem, confrontando-o com o ensino gramatical contextualizado, ou seja, o texto como ponto de partida para o ensino de língua, mais especificamente o ensino de gramática.

EXCERTO 39

O trabalho com a gramática, nos dias de hoje, requer uma atenção à contextualização do uso da língua. Por isso, **é importante que sejam utilizados textos para o ensino da gramática**, pois com eles os alunos compreendem a função das palavras num determinado enunciado. Eles não compreenderiam, de maneira adequada, o uso da língua (palavra) através do estudo de "uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício" (IRANDÉ, 2009, p. 31).

Análise descritivo-analítica, p. 9. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

EXCERTO 40

O ensino de língua portuguesa, pelo que vimos em outros momentos do estágio, **não é bem aceito** entre os alunos e muitos alegam **ser uma disciplina muito chata**. Mas após passar pela Escola "X", ou pelo menos nas turmas em que estagiamos, não tivemos problemas com relação a este ensino. Os alunos **nos receberam muito bem**, prestaram atenção e participaram das aulas, mostrando o interesse que não esperávamos que eles tivessem.

Considerações finais, p. 12. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

No excerto 40, Karoline textualiza a representação de algumas turmas com relação à disciplina de Língua Portuguesa como "muito chata" e que "não é bem aceita", por esse motivo, pouco envolvente. Entretanto, a experiência dela com a regência no ensino médio, que ocorreu no último semestre do estágio e do curso, diferiu das primeiras impressões, posto que a futura professora se deparou com alunos acolhedores e participativos durante as aulas ministradas.

O desfecho do estágio supervisionado de Karoline ocorreu em circunstâncias distintas, pois, em função de descompassos entre o período da universidade e o ano letivo das escolas públicas, houve uma liberação extraordinária para os licenciandos estagiarem nas cidades que residiam. Esse dado do contexto sociointeracional mais amplo precisa ser considerado, pois

há uma mudança significativa na percepção da professora iniciante com relação ao coletivo constituído pelos alunos. Nesse caso, a professora-estagiária Karoline migrou da realidade educacional da cidade de Guarabira, sede da UEPB, para a cidade de Jacaraú, localidade onde reside.

EXCERTO 41

Os alunos que tinham mais idade sentiram um pouco de dificuldade, mas nós tiramos suas dúvidas e, no fim, eles conseguiram fazer toda a atividade. Mas, todos demoraram certo tempo para realizar a tarefa; e na hora da correção, todos participaram apresentando suas respostas, mesmo sem saber se estavam corretas, e **foi bem divertido, descontraído**, mostraram não ter medo de errar.

Análise descritivo-analítica, p. 10. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

EXCERTO 42

Com relação às turmas, na de ensino regular observamos que **os alunos se esforçavam, mas parte dele (pouco menos da metade) não se esforçaram muito na hora das atividades**; já na **turma do EJA todos os alunos participaram**, víamos o prazer que eles tinham em participar. Por mais que tivesse pessoas mais velhas e, pelo que soubemos, a maioria trabalhava durante o dia, mas eles não deixaram de se esforçar. E segundo a professora, eles **são sempre assim** e nós **achamos muito inspirador** para nós futuros professores.

Considerações finais, p. 12. Relatório IV. Regência. Ensino Médio.

O excerto 42 mostra a participação dos alunos e a empolgação da professora iniciante com o engajamento deles na atividade. O contraste entre as turmas do ensino regular e as turmas da EJA dá visibilidade às representações dos "outros", importante elemento previsto por Machado e Bronckart (2009) no triângulo que esquematiza o trabalho do professor (Cf. Figura 5). Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, temos a modalização apreciativa "foi bem divertido, descontraído" indica a avaliação positiva e subjetiva de Karoline. Assim como no excerto 43, no trecho "achamos muito inspirador", um verbo modal de valor psicológico que também indica uma apreciação assertiva quanto ao comportamento do coletivo dos alunos da EJA. Nessa última etapa do estágio, Karoline marca o sentimento de pertença com relação ao coletivo de professores em formação "nós futuros professores".

Concluímos, portanto, que as representações que emergem dos relatórios de Karoline são as seguintes:

i. **o estágio** é o momento da formação inicial que apresenta, desde a vinculação à escola-campo até a etapa da regência, dificuldades que precisam ser

contornadas pela professora-estagiária. Por meio das práticas proporcionadas durante o estágio, professoras iniciantes, a exemplo de Karoline, conhecem, a partir de diferentes perspectivas, o trabalho do professor de língua portuguesa implicando transformações na identidade profissional em construção;

ii. **a professora-estagiária:** no caso de Karoline, é o elo que une os demais atores envolvidos (alunos, professor/a-supervisor/a, diretores, professora-formadora). A vinculação, a permanência em salas de aulas apesar do desconforto, a persistência nos primeiros estágios que foram fonte de tensão e, por fim, a apropriação, ainda tímida, do gênero profissional mediante seu envolvimento com as turmas de ensino médio, em especial, os alunos da EJA. Em função desse percurso, há um movimento visível na construção identitária dela: estagiária-observadora à professora-estagiária.

iii. **os professores-supervisores:** atores fundamentais no processo de vinculação e na realização dos estágios; podem ter ou não formação específica na área; sentem-se desconfortáveis com a presença dos estagiários, pois a desmotivação com a profissão interfere na realização de aulas "mais dinâmicas"; motivam os alunos, estimulam a participação e realizam atividades que fogem "um pouco" da tendência tradicional.

iv. **os alunos:** ao longo do estágio na segunda fase do ensino fundamental, foram representados por um coletivo desinteressado e indisciplinado, turmas regulares, e um coletivo não participativo, turmas EJA; em um segundo momento, principalmente, na regência do ensino médio, o coletivo de alunos da EJA torna-se fonte de satisfação e realização para a professora iniciante, visto que as aulas ocorreram sem maiores conflitos e tensões geradas pela indisciplina e o desinteresse.

v. **o trabalho docente:** é representado predominantemente ancorado na tendência pedagógica tradicional, uma vez que apenas as práticas de uma professora-supervisora foram citadas pela estagiária como "interessante". Os discursos prescritivos com base nos PCN (1998), na LDB n.9.394/1996 e nos autores da área (Pimenta e Lima, 2010; Guedes, 2008; Koch e Elias, 2010; Cunha, 2003; Antunes, 2009; Lopes-Rossi, 2008; Luckesi, 2008; Freire, 1989; Mizukami, 1986) apresentam um modelo de agir a ser discutido, mas Karoline restringe-se a mencionar superficialmente sobre o ensino da gramática com base nos textos. A descrição e análise das suas regências pouco diferem, conforme indicam

> seus relatos e posicionamentos, das práticas dos professores-supervisores observados. Contudo, revelando um movimento complexo de negação e adesão aos modelos observados.

As representações de Karoline indiciam como a trama que constitui o estágio supervisionado do curso de Letras/Língua Portuguesa é entrelaçada e constituída por múltiplos fios e nós. No primeiro contato com os relatórios, nosso intento, diante dos "nós" aparentemente cegos, era "desfazê-los", como se eles carecessem disso, contudo, conforme vimos, com base nos eixos temáticos e nos mecanismos de responsabilidade enunciativa, são esses nós que atam os complexos e tensionados fios entre a universidade e a escola, unindo os professores-estagiários, os professores-formadores e os professores-supervisores nessa trama, que a tríade (re)faz a cada novo semestre, apesar dos impedimentos e conflitos.

Com base nessas primeiras constatações e com a finalidade de aprofundarmos a discussão sobre como o estágio supervisionado, seus principais atores e o trabalho docente são representados e o que isso revela quanto à complexidade e multidimensionalidade da formação inicial do professor de língua portuguesa, partimos para a análise das entrevistas realizadas com a professora-estagiária Karoline, a professora-supervisora Maria e a professora-formadora Vitória. Vejamos o que indicam as ações de linguagem das nossas colaboradoras no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5

OS MÚLTIPLOS FIOS E NÓS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TECENDO IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS

> Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. *As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.*
>
> (Valentin Volochinov, *Marxismo e Filosofia da linguagem*)

Iniciamos este capítulo com a representativa epígrafe de Volochinov ([1929] 2006) sobre a natureza onipresente e ideológica da palavra. Ao penetrar em todas as relações dos sujeitos, a palavra constitui e é constituída pelo conjunto de crenças, ideologias, valores, saberes e práticas situados sócio-historicamente. Desse modo, é possível, mesmo diante das contingências próprias das delimitações metodológicas, evidenciar os posicionamentos ideológicos, pontos de vista, nuances de uma *realidade criada* pelos sujeitos (KOSIK, 1976). Com base nessas premissas, objetivamos investigar as práticas linguageiras da tríade formada pelas colaboradoras, a **professora iniciante**[82] **Karoline**, a **professora-supervisora Maria** e a **professora-formadora Vitória**, a fim de conhecer as identidades sociais assumidas, assim como os saberes e práticas mobilizados durante o estágio supervisionado. Ao longo desse percurso, também analisamos como o estágio supervisionado é representado nos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas. Para tanto, utilizamos o conteúdo temático e os mecanismos enunciativos (os índices de pessoa, as vozes e as modalizações) como categorias analíticas, a fim de evidenciar a complexidade e

[82] Considerando que as entrevistas foram realizadas em um momento posterior à conclusão dos estágios, optamos por essa denominação.

multidimensionalidade constitutiva do estágio supervisionado do curso de Letras do Campus III/UEPB.

A fim de orientar esta trajetória de análise, organizamos um quadro sintético em que expomos as principais identidades, saberes, práticas e representações do estágio mobilizadas pelas professoras-colaboradoras nas entrevistas.

Quadro 14. Síntese das entrevistas realizada com a tríade

	Identidades sociais	**Saberes**	**Práticas**	**Representações do Estágio**
Karoline	- Professora-estagiária - Estagiária - Professora - Aluna	- teorias da área - encaixar citações	- Vincular-se à escola-campo - Planejar - Ministrar aulas - Fazer transposição didática - Produzir relatório de estágio	- Estágio como rito de passagem
Maria	- Professora - Supervisora - Orientadora - Professora que estuda - Professora pesquisadora	- temas transversais	- orientar - analisar plano de aula - avaliar - aprender com os estagiários	- Estágio como fonte de diagnóstico das escolas-campo - Estágio como espaço de aprendizagem recíproca
Vitória	- Professora multifuncional - Professora - Professora-formadora - Formadora - Aquela que forma e instrui - Pesquisadora - Professora de estágio	- saberes teóricos - saberes pedagógicos - a didática - transpor didaticamente	- orienta - vincular estagiários - dar feedback - transportar estagiários - alugar ônibus	- Estágio como prática formativa - Estágio como campo de atuação saturado

5.1 Puxando os primeiros fios: as identidades sociais

Neste primeiro momento, nos propomos a investigar as identidades sociais assumidas pela tríade (professora-estagiária Karoline, a professora-supervisora Maria e a professora-formadora Vitória) a partir dos textos/discursos produzidos através do gênero entrevistas semiestruturadas. Orientados por um conceito de identidade pós-moderna, explicitada no primeiro capítulo desta pesquisa, e pela proposta de análise sócio-interacionista, atribuímos à linguagem esse meio pelo qual as identidades são (re)construídas, (re)significadas mediante as relações estabelecidas entre as colaboradoras e as instâncias formativas (escola e universidade) pelas quais transitam.

Vejamos estes três primeiros excertos, os quais trazem a definição do papel desempenhado pelas professoras Karoline, Maria e Vitória no estágio supervisionado do curso de Letras, Campus III, a fim de revelar como cada uma se reconhece nesse processo de formação inicial.

EXCERTO 43

12	Karoline: assim **um papel importante**... porque:: ... é uma experiência nova e como **eu** sempre
13	disse/dizia pra mim e pra/pros professores **era ali naquele momento de professora-estagiária**
14	**que eu ia... ter a certeza se eu dou pra aquilo**... se realmente **eu** tô estudando pro que:: é:: **eu**
15	sei que um dia **eu** vou conseguir ser que seria né uma professora **que eu tinha dúvida por**
16	**motivo de ser tímida** e o:: **ser professora-estagiária** fez com que **eu** visse isso porque se **eu**
17	fosse **ser professora** já professora sem antes ter sido **estagiária** caso não houvesse estágio **eu**
18	acho que:: seria bem mais complicado o início da minha profissão

EXCERTO 44

9	Maria: **eu** vejo esse papel como **um papel assim de responsabilidade** né? **é uma**
10	**responsabilidade muito grande pra gente orientar**... esses estagiários e o que a gente tem
11	assim na realidade é/é **a questão de tempo**... não é? porque **o tempo é pouco**... **todo mundo**
12	tem as suas ocupações **esses estágios eles não são remunerados** e quando não remunerados é
13	uma pena aqui tá falando de dinheiro mas sempre fala não é? porque **todo mundo** trabalha o
14	**professor** trabalha aqui às vezes tem outros trabalhos... **ele** tem toda uma correria e o que **falta**
15	**às vezes é a questão tempo**... conta muito nisso aí em não em não se organizar um estágio
16	melhor... porque **o professor** passa alguma coisa pra **os alunos** do que ele ele está
17	trabalhando... o aluno vai lá e planeja suas aulas quando ele vem ele já vem com as aulas
18	planejadas isso falando quando eles vão ministrar aulas não é?

EXCERTO 45

5	Vitória: bom... é:: **ser professora já é uma tarefa uma atividade BEM::: multisseriada** né?...
6	e ser professor **ser professora e formadora de professores é uma tarefa MUIto mais::: MULTIfunções mas também é uma atividade prazerosa**...
7	[...]
18	então **me** encontro nesse nesse entremeio aí entre **aquele que trans/passa as informações e as**
19	**orientações teóricas e aquele que juntamente com os alunos tenta é transformar** né...

Diante de três ângulos distintos, observamos o delineamento das identidades sociais assumidas pelas professoras, as quais estão calcadas no fluxo dinâmico das relações dialógicas, constituindo-se a partir de um jogo de diferenças com relação ao outro, i.e., o não-ser (WOODWARD, 2014). Primeiramente, a estagiária Karoline afirma que desempenha "um papel importante", pois a partir da experiência como "professora-estagiária" ela superaria as incertezas diante da sua escolha profissional, visto que havia uma barreira a ser vencida, a timidez. Nesse excerto, os índices de primeira pessoa configuram a voz do autor empírico, i.e., a voz da professora iniciante, que, ao rememorar sua experiência como estagiária, atribui sentido ao papel que desempenhou no estágio e a função do próprio estágio na sua formação de uma forma imbricada, visto que ela evidencia a relevância desse momento ao inseri-la em práticas acadêmico-profissionais que possibilitariam a escolha, ou não, do exercício do ofício docente. Assim, ao centrar-se no que as experiências do estágio significaram para si, a professora iniciante representa-o como um rito de passagem, uma prática de iniciação, i.e., um momento decisivo na sua formação inicial.

Na perspectiva da professora Maria, o papel que ela desempenha é sinônimo de responsabilidade diante da função de supervisionar/orientar os futuros professores. Essa prática, contudo, é realizada apesar das contingências de tempo e remuneração que ela alega afetar negativamente a supervisão: "conta muito nisso aí em não em não se organizar um estágio melhor...". Assim, a professora-supervisora Maria tenta justificar por que o acompanhamento dos professores-estagiários não ocorre como ela desejaria, de uma forma mais organizada. Nesse excerto (44), as escolhas pronominais e lexicais da professora Maria, com exceção da introdução na primeira pessoa ("**eu** vejo esse papel"), convocam um coletivo genérico (AMIGUES, 2004) para endossar seus posicionamentos acerca das condições de trabalho dos professores da rede pública da educação básica brasileira: "**a gente** tem assim na realidade é/é a questão de tempo...", "**todo mundo** tem as suas ocupações", "**o professor** trabalha aqui às vezes tem outros trabalhos... **ele** tem toda um correria", "**o professor** passa alguma coisa...". Esse deslocamento dos posicionamentos enunciativos indica uma busca por

legitimação, a partir das vozes sociais, dos fatores que afetam negativamente a supervisão do estágio por parte dos professores das escolas-campo. Para tanto, a professora Maria refere-se aos condicionantes internos e externos, geralmente desconsiderados, mas que interferem nas práticas realizadas.

Ao ser também indagada, a professora-formadora Vitória primeiro declarou o que "ser professora já é uma tarefa uma atividade BEM::: multisseriada" e, logo em seguida, complementou que ser professora e formadora é "MUIto mais MULTItifunções **mas** também prazerosa". Nesse trecho, além da ênfase à pronúncia do prefixo *MULTI-*, a fim de indicar as diversas atividades realizadas por ela enquanto professora e formadora, destaca-se a locução conjuntiva *mas também*, que estabelece uma conexão adversativa, visto que há uma oposição entre a intensificação das múltiplas funções e a adjetivação "prazerosa". Para a formadora Vitória, ser professora e formadora a posiciona em um "entremeio", ou seja, em uma zona de intersecção instaurada pelas práticas do estágio supervisionado, em que função da articulação teoria e prática. Essa reflexão da professora Vitória revela um olhar ampliado para dessa etapa da formação, colocando-a como quem orienta e acompanha os futuros professores a partir de uma perspectiva de construção de pontes entre os múltiplos saberes e práticas.

A professora iniciante Karoline, situada em um momento de construção e legitimação da identidade profissional, ao ser indagada sobre as especificidades da prática do professor de língua portuguesa, elege a segurança como principal característica. Vejamos o excerto

EXCERTO 46

151	Karoline: **o professor tem que ter muita segurança**
152	P: muita segurança... e os outros de outras disciplinas?
153	K: é:::
154	P: seria algo específico de língua portuguesa?
155	K: assim... eu acho que segurança vai envolver tudo... **ser seguro em todas as áreas da língua**
156	**portuguesa até por que a gente trabalhou com leitura com gramática produção de texto e**
157	**em cada uma delas a gente tinha que ter segurança do que a gente tava fazendo...** então
158	seja lá qual for a disciplina tem que ser seguro em tudo que vai fazer... coisa que como **eu já**
159	**disse eu achava que não conseguiria ter segurança**
160	P: então o professor de língua portuguesa tem que ser muito seguro com relação a:: aos
161	conteúdo né:: são vastos e cada um...
162	K: e por que o que eu ouço muito **a gente ouviu muito até dos próprios professores lá que::**
163	**língua portuguesa pelos alunos é considerada a pior disciplina**
164	P: hum
165	K: aí por considerarem já assim **a gente** acredita que quando eles veem um professor de
166	português já não vai gostar porque não gosta de língua portuguesa então **tem que ter essa**
167	**segurança até pra conseguir mostrar pros alunos que não é bem assim língua**
168	**portuguesa... língua portuguesa não é um bicho de sete cabeças que vai enrolar a cabeça**
169	**deles e:: mostrar que é importante e que não é tão complicado como eles pensam... pra**
170	**que fazem com que língua portuguesa fosse a pior matéria**

Ser uma professora segura é uma necessidade, segundo a professora iniciante, para que o docente demonstre o domínio dos conteúdos, visto que a disciplina tem vários eixos e conteúdos a serem ensinados. Para tanto, ela cita as práticas de leitura, gramática e produção de texto para ilustrar a abrangência que o professor de língua portuguesa precisa atender. Outro motivo que a faz destacar que o professor de língua portuguesa precisa demonstrar segurança é a representação da disciplina entre os alunos como "a pior disciplina", logo, para Karoline, a segurança diante dos conteúdos tornaria os conhecimentos da disciplina mais acessíveis e mostraria que "língua portuguesa não é um bicho de sete cabeças que vai enrolar a cabeça deles [...]". A metáfora do bicho de sete cabeças dimensiona a complexidade que, geralmente, o ensino e a aprendizagem da disciplina apresentam para professores e alunos, visto que a futura professora declara que "não é tão complicado como eles pensam", subentendendo-se que é considerado por ela um pouco complicado.

De outro ângulo, agora na perspectiva da professora-supervisora Maria, dialogar com as teorias e com as orientações oficiais são características inerentes ao seu exercício profissional. Vejamos:

EXCERTO 47

185	Maria: como **eu eu há muito tempo eu já trabalho essa linha é do interacionismo**
186	**sociodiscursivo** então como eu digo **eu não mudo aula** vem/no dia que o aluno vem às vezes
187	já tem aulas planejadas eles chegam já chegaram de surpresa pra pra assistir aula minha e tudo
188	bem eles entram assistem à aula então minha aula é assim eu sempre gosto de fazer **uma aula**
189	**muito ativa sabe nunca gosto de repetir aula de repetir exercício** então eu sempre fico
190	muito natural na questão assim eu não fico ali fa/fazendo a aula eu vou fazer essa parte assim
191	porque o estagiário tem que entender essa parte não... **eu sou eu faço a aula que eu planejei**
192	**dentro dessa minha vontade de de de de interação com os alunos que os alunos aprendam**
193	**que a língua portuguesa não tá ligada somente numa numa fase de decoreba de decorar é**
194	**é gramática então eu trabalho muitos temas transversais na sala na sala de aula** [...]
197	desde que **<u>eu</u>** entrei numa sala de aula e muitos alunos já disseram pra mim assim alunos meus
198	há muito muito tempo já alguns alunos chegavam pra mim e diziam assim "mas professora a
199	sua aula é muito misturadinha" aí às vezes **<u>eu</u>** ficava até meio triste assim porque eu pensava
200	isso é um elogio ou uma crítica assim tá querendo dizer que minha aula não presta... não é?
201	**mas depois com o passar do tempo que veio essa questão do/da prova do Enem eu disse eu**
202	**fui começando a entender que a minha misturadinha tinha a ver com isso agora** [...]

A princípio, considerando as terminologias e procedimentos adotados pela profissional, a referência ao interacionismo sociodiscursivo pode se tratar, na verdade, ao interacionismo social, i.e., "uma posição epistemológica geral" de base vigostskiana, que fundamenta "diversas correntes da filosofia e das ciências humanas" (BRONCKART, 1999,

p. 21). Desse modo, ela expõe seu alinhamento às propostas atuais de ensino de língua portuguesa, visto que o interacionismo social é uma das principais ancoragens do aparato teórico-metodológico em voga, e, consequentemente, deixa ecoar com esse posicionamento que é uma professora atualizada quanto às orientações oficiais.

Essas opções, segundo a professora-supervisora, atrai a atenção dos estagiários com relação ao seu trabalho, a exemplo da discussão a partir de temas transversais. Desse modo, ela afirma que vai além do ensino "puro" das regras gramaticais, visto que "a língua portuguesa não tá ligada somente numa numa fase de decoreba". Sobre essa percepção da professora Maria, constatamos esse diferencial no tocante à atenção, posto que há a avaliação positiva nos relatórios de estágio da estagiária Karoline (Cf. Excertos de 29 a 32). Segundo a professora Maria, essa prática de envolver os conteúdos de língua portuguesa com outros temas com o objetivo de incentivar a produção textual, contudo, causava estranhamento no início, mas, com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[83], o qual está baseado no desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas, a prática da "aula misturadinha" ganhou aceitação. A supervisora Maria, portanto, se reconhece como uma professora atualizada e, por que não, de vanguarda, posto que suas escolhas teórico-metodológicas estão alinhadas às tendências vigentes, conforme pode ser ratificado no excerto a seguir:

EXCERTO 48

453	Maria: as mudanças existem sempre... não é? **eu sou uma pessoa que sou inerente às**
454	**mudanças eu gosto de mudança eu gosto do novo eu gosto de sempre aprimorar então**
455	**tudo que vem de lá de bom eu copio**
456	P: certo
457	M: entendeu? **então é claro que me ajuda muito a crescer e eu me sinto assim bem é tanto**
458	**que eu recebo eles porque eu quero aprender com eles eu não recebo eles pra dizer assim**
459	**venha pra cá pra aprender comigo... não é não... eu recebo pra aprender com eles**
460	P: ótimo
461	M: **e as coisas da universidade tem muita coisa boa... fazia muito tempo que eu não tinha**
462	**estudado eu terminei em noventa em um... não é?** fiquei um tempão criando menino e dando
463	aula criando menino e dando aula depois eu voltei pra universidade fiz esse outro curso mas::
464	eu nunca eu nunca perdi a minha a minha vontade de inovar dentro de um turbilhão de
465	problemas que eu tinha eu construí eu cuidei dos meus filhos eu trabalhei numa escola que
466	ganhava pouco demais... entendeu? ((a professora Maria se emociona novamente)) **teve tempo**

[83] "Foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização. A partir de 2004, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja utilizando resultados do Enem como fase única de seleção ou combinando com os próprios processos seletivos de cada universidade, assim democratizando as oportunidades de acesso as vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/enem. Acesso em 17 de jan. 2017.

467 468 469 470 471	**de ganhar um décimo do salário mínimo dando aula na escola isso é uma coisa muito séria ((voz embargada)) viu? então hoje a gente pode até se sentir privilegiada a gente tem um plano de cargo de salário então não dá pra gente hoje está chorando... eu acho muito feio às vezes os professores ficam chorando demais mas não passaram pelo o que eu passei** ((a professora Maria se emociona ainda mais))

Ao ser questionada se a prática de supervisionar os professores-estagiários tem proporcionado aprendizado, ela responde afirmativamente e atribui que isso ocorre, pois é uma pessoa aberta à mudança, ao novo, logo, recepciona as contribuições que chegam até a sala de aula por meio dos estagiários: "eu quero aprender com eles". Ser suscetível às mudanças permite que a professora Maria aprenda e, por ter esse interesse, ela supervisiona os estagiários: "eu recebo (os estagiários) pra aprender com eles". Outro motivo para gostar da presença deles seria para manter o vínculo com "as coisas boas da universidade", considerando que concluiu sua graduação há um bom tempo e, logo, os estagiários seriam essa ponte, esse elo com as orientações atuais com relação ao ensino da língua portuguesa.

Logo, percebemos o papel dos estagiários no desenvolvimento socioprofissional de Maria, pois, a partir dos seus relatos de professora que se coloca aberta à formação continuada, ela nos possibilita ratificar a tese de que o estágio é, de fato, o espaço privilegiado de formação para os diferentes sujeitos envolvidos, nesse caso, além dos estagiários, os professores-supervisores. O estágio, mais uma vez, emerge como uma prática de letramentos colaborativa, dinâmica e tecida por diferentes atores e, por isso, a complexidade e multidimensionalidade sejam inerentes ao seu fazer.

Outro momento de destaque, no Excerto 48, dá-se quando a experiente professora Maria traz à tona um dos trechos mais emocionantes da nossa entrevista ao rememorar sua trajetória profissional e descrever um difícil período marcado pela desvalorização histórica a que o professor do sistema público brasileiro foi/é submetido. Assim, a professora experiente, que se considera atualizada, pesquisadora, estudiosa, reflete e confronta as condições de trabalho docente (a remuneração atual e outros direitos trabalhistas adquiridos) do início da carreira com as de hoje, e, inevitavelmente se emociona.

Por sua vez, a professora Vitória, ao refletir sobre como é impactada pela sua função no estágio, declara:

EXCERTO 49

289 290 291 292 293 294 295 296	Vitória: [...] então **eu** acho assim que na verdade **o papel de de de professor-formador é um papel de estudante eterno... pesquisador eterno...** porque as coisas se transformam e na medida que eu tenho um planejamento como **professor-formador** pra passar pra o outro **eu** já preciso de me preparar pra o feedback que ele vai me dar pra eu já contribuir aquilo que **eu** não consegui atingir o que ele não conseguiu... é entender dentro dessa proposta de/desse repassar... então **eu** acredito que **o professor-formador** sem desmerecer nenhum outro professor ele **precisa ser um professor-formador-pesquisador ou seja um eterno estudante é assim que eu me encaixo**

Ela destaca a aprendizagem inerente ao seu trabalho na formação de professores como contínua, pois repensar estratégias, redirecionar práticas, rever orientações teórico-metodológicas é uma atividade constante. Para definir-se como *professor-formador, estudante eterno, professor-formador-pesquisador*, estabelece uma relação de distinção com o *ser professor*, posto que, para a formadora Vitória, trata-se de um fazer específico diante das constantes (re)configurações necessárias à formação dos futuros professores.

Diante das identidades inicialmente traçadas pelas colaboradoras, temos o estágio supervisionado proporcionando a cada uma delas diferentes movimentos formativos, a saber: à estagiária Karoline, o momento decisivo, ser ou não ser professora; à professora-supervisora Maria, o momento de aprender, inovar com a contribuição dos estagiários; à professora-formadora Vitória, o ato de ser "estudante/pesquisador eterno". Ou seja, configura-se como uma etapa da licenciatura em que a apropriação de saberes e práticas gera confrontações de papéis, reflexão, desenvolvimento. Por isso, interessam-nos ampliar essa investigação discutindo quais são esses saberes e práticas que tornam o estágio supervisionado um momento distinto dentro da formação inicial, em que a articulação teoria e prática é (ou deveria ser) explicitada e discutida através da confrontação de modelos, concepções, tendências. Vejamos, pois, o que as professoras-colaboradoras destacaram a partir das entrevistas.

5.2 Saberes e práticas: fios entrelaçados

Para compreendermos a natureza múltipla, heterogênea e dinâmica constitutiva em que está assentada a formação dos professores, faz-se necessário investigar quais os saberes e práticas são mobilizados nesse processo. Por isso, nesta seção, nosso olhar estará voltado para

o que as professoras dizem ensinar e/ou aprender com/no estágio supervisionado. Vejamos, primeiramente, a fala da professora-formadora Vitória:

EXCERTO 50

7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 20 21 22 23	Vitória: [...] envolve a própria apropriação dos **alunos** do **conhecimento da questão/das questões pedagógicas da questão dos documentos** que **eles** precisam entender que regem o ensino a questão das visitações nas escolas das solicitações né... aquele contato... envolve todo um conjunto que envolve mas **eu me** sinto assim com **essa atividade múltipla de formar enquanto abordagem teórica pra que eles se apropriem da teoria e de quanto é trabalhar com essa questão da transposição didática que também não é tão simples... não é? porque o professor formador ao meu ver ele tem esse caráter ele forma mas ele precisa também de instruir**... e de que maneira? com/fazendo com que o **aluno** se aproprie da teoria porque aí você vai formar um profissional AUtônomo... por quê? porque **ele** vai ter esse esse lado de dizer assim **"eu me apropriei das teorias eu conheço e eu posso transformar esse fazer mesmo que a professora-formadora não esteja presente na continuidade da minha profissão"**... [...] **fazer essa transposição assim didática**... como aplicar? como fazer a aplicabilidade dessa teoria em sala de aula? e entra uma questão muito que pra mim é muito fundamental... independente do curso de licenciatura **é a questão da didática**... **a didática do ensinar... didatizar o ensino... é nesse entremeio que eu me encontro**

A professora Vitória declara que, entre as suas atividades como formadora, está previsto envolver os estagiários na dimensão teórica e na prática, ação indicada pelos verbos "formar", equivalente aos saberes experienciais, e "instruir", equivalente aos saberes teóricos (TARDIF [2002]2014). Nesse trecho, apesar do índice de primeira pessoa ("ao **meu** ver"), que marca a voz do autor empírico (BRONCKART, 1999), constatamos vozes sociais que ecoam as deliberações que regem os estágios, a exemplo das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, da Lei nº 11.788/2008 e da Resolução UEPB/CONSEPE nº 12/2015[84], as quais preveem a articulação teoria e prática no estágio supervisionado. Assim, podemos dizer que as prescrições oficiais, que estão explícitas no discurso da formadora Vitória, instituem seu fazer "multifuncional" e distinguem-na dos demais professores, conforme ela argumenta nos excertos 45 e 49, visto que atribui a si a responsabilidade de tornar perceptível aos futuros professores o diálogo entre as teorias e as práticas de ensino, conforme atesta ao introduzir a voz do estagiário genérico (voz de personagem) através do discurso direto para exemplificar seu principal objetivo, formar professores autônomos: "eu me apropriei das teorias eu conheço e eu posso transformar esse fazer mesmo que a professora-formadora não esteja presente na continuidade da minha profissão". Nesse momento, a professora-formadora Vitória reitera a importância dos saberes que devem ser adquiridos ao longo do estágio,

[84] Para retomar a discussão dessa legislação, ver o Capítulo 1.

destacando a didática como o saber que possibilitará ao licenciando autonomia no procedimento da transposição didática[85]. Nesse sentido, as reflexões da formadora Vitória apontam para a formação de um professor que consiga mobilizar procedimentos didáticos com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos. Aproximando-se, assim, da seguinte consideração de Kleiman (2007, p. 21, grifos nossos):

> A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, **mas essencial é a atitude de um professor, aventurar-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes**. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Reconhecemos essa reivindicação na ação de linguagem da professora-formadora Vitória ao destacar a prática de didatizar, i.e., a apropriação dos conhecimentos científicos, a fim de transformá-los em objetos de ensino a serem discutidos com os alunos a partir de práticas situadas. Podemos afirmar que esse *saber como* é considerado um dos *nós* do estágio supervisionado, pois essa demanda representa a convergência dos saberes disciplinares e dos pedagógicos em uma simbiose que resultaria na atuação do futuro professor. Nesse sentido, a metáfora do nó é propícia, pois, ao mesmo tempo em que se trata de um desafio desatá-lo, enxergar a sua existência sugere que há uma relação estabelecida.

No que tange aos saberes e práticas desafiadores na perspectiva da professora iniciante Karoline, a vinculação à escola-campo e à produção do relatório de estágio surgem como etapas que carecem de orientação e subsídios teóricos. Vejamos o excerto a seguir:

EXCERTO 51

[85] Trata-se do processo de didatização dos conhecimentos científicos a fim de torná-los objetos de ensino. Este estudo foi desenvolvido inicialmente pelo pesquisador francês Yves Chevallard (1991), mas tornou-se um termo conhecido mais conhecido, principalmente entre os professores de língua portuguesa, a partir da publicação, no Brasil, do livro "Gêneros orais e escritos na escola" de autorias dos pesquisadores genebrinos Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores em 2004, com enfoque na discussão sobre as sequências didáticas.

53	Karoline: **alguns foram bem satisfatórios outros não** na/com alguns **a assistência foi melhor**
54	**a gente pode trabalhar bem mais** é:: cientes do que **a gente** ia fazer já com outros **a gente**
55	ficava perdido **a gente** faz isso a gente procura tal professor **a gente** é:: como é que **a gente até**
56	**na maneira de/de/de formar de construir o relatório a gente não tinha como a gente usou**
57	**orientações de professores passados pra fa/fazer a parte escrita do relatório**
	[...]
62	Karoline: [da mesma forma] com alguns assim mais provavelmente com o que deu mais
63	assistência porque **tiveram alguns que somente falaram o básico** você vai procurar uma escola
64	vai estagiar numa turma que seja de ensino tal vai produzir o relatório vai me entregar não deu
65	um::: assim num/num fez com que a relação fosse mais próxima porque **só foi isso que foi dito**
66	**e depois não o vimos mais... só fomos fazer o/o::: só o vimos ainda para procurar a escola**
67	**mas depois assim com relação até a teóricos que a gente poderia usar pra fazer os**
68	**relatórios não foi é/é**... não foi dado... oferecido pra gente... **a gente ficou assim... eu fiquei**
69	**um pouco perdida**... aí... não teve essa/essa essa coisa de NOssa esse professor foi bem assim
70	não com todo não

As duas práticas destacadas pela professora iniciante Karoline são representativas, pois sinalizam a entrada na escola-campo e o registro final das experiências vivenciadas ao longo do estágio. Ela avalia que, muitas vezes, as orientações dos professores-formadores não foram satisfatórias, visto que faltou um acompanhamento na inserção nessas práticas, as quais exigem conhecimentos específicos, a saber: o conjunto de saberes práticos necessários à fase de visitação às escolas-campo (a quem procurar, o que dizer, como dizer etc.) e os saberes teóricos relativos ao letramento acadêmico (como produzir o gênero relatório, quais autores citar). Nessas considerações, Karoline posiciona-se enunciativamente a partir da marca linguístico-discursiva ("a gente") ao convocar o coletivo de estagiários a que pertenceu (dois ou três estagiários, a depender da fase de observação ou regência), posto que esse agrupamento atendia à realidade de poucas salas disponíveis para estagiar. Contudo, no fim do excerto, a expressão do sentimento ("**eu** fiquei um pouco perdida") evoca a subjetividade expressa pela primeira pessoa do discurso.

Para Karoline, o fato das orientações dos formadores se restringirem a informações operacionais, ou seja, elencarem apenas etapas a serem percorridas durante o estágio não configuraram uma parceria produtiva. Desse modo, o contato professora-estagiária e professor/es-formador/es[86] foi limitado e consequentemente a parceria ficou comprometida, conforme ela enfatiza: "só foi isso que foi dito e depois não o vimos mais... só fomos fazer o/o::: só o vimos ainda para procurar a escola". Na continuidade desse trecho, a estagiária reclama a orientação quanto à fundamentação teórica dos relatórios de estágio ao utilizar o operador discursivo *até* para evidenciar essa necessidade. Segundo Guedes-Pinto (2016), a

[86] Ao longo dos dois anos de estágio supervisionado, Karoline foi acompanhada por três formadores, sendo a professora Vitória a última (Estágio Supervisionado II, Regência no Ensino Médio).

prática da escrita pertencente à esfera acadêmica desafia os licenciandos a incorporarem o discurso alheio, seja da forma explícita ou implicitamente, e para tanto, exige-se evocar saberes específicos para textualizar adequadamente a partir das características do gênero de texto/discursivo proposto, nesse caso, o relatório de estágio.

Destacamos, portanto, a partir dessas considerações, a multiplicidade de saberes e práticas convocados nesse período da formação inicial e a relevância do envolvimento desses atores, futura professora e formadora, na construção de um espaço de construção de conhecimentos a partir da inserção em diferentes práticas de letramento. O papel do/a professor/a-formador/a no acompanhamento do/a estagiário/a para que ele percorra o "labirinto da experiência iniciática" (FONTANA, 2011) é fundamental para potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à apropriação do gênero profissional professor iniciante (FAÏTA, 2004). É nesse sentido que Fontana (2011, p. 20) afirma que, para além da experimentação, "o estágio é um momento em que se cotejam os papéis e responsabilidades respectivas dos estagiários, dos professores que recebem os estagiários e dos formadores na universidade".

Assim como destacado pela futura professora, a prática de vincular-se à escola-campo desempenha um papel vital para a realização do estágio supervisionado. Vejamos a exposição dessa etapa pela perspectiva da professora-formadora Vitória:

EXCERTO 52

86	Vitória: olhe... o primeiro... **o contato dos alunos com a escola-campo é via professor de**
87	**estágio**... primeiro **nós** vamos à escola... observamos se tem salas disponíveis né... porque como
88	**o nosso campus aqui campus III Guarabira ele tem vários cursos[87] de licenciatura então às**
89	**vezes no momento que a gente vai solicitar uma semana de aulas duas semanas de aulas**
90	**enfim dependendo do planejamento do professor já tem alunos de outros cursos que estão**
91	**naquele mesmo tempo a gente tem que aguardar...** então partindo dessa dessa prerrogativa o
92	que acontece vamos à escola conversamos dialogamos falamos a quantidade de alunos que tem
93	e como pode ser dividido por turmas organizamos o horário e aí retoma/retornamos à UEPB
94	**conversamos com os nossos alunos realizamos leituras sobre estágio** com alguns livros de
95	pessoas que realmente se dedicam a essa área né... escritores mesmo e pesquisadores também e
96	aí depois é que nós **retornamos para a escola com os alunos munidos de documentos com**
97	**uma lista é:: pra assinar o termo de responsabilidade que tá na escola enfim toda essa**
98	**questão né... e aí o estágio acontece dessa forma... e nós acompanhamos né... semana após**
99	**semana a gente tá lá visitando as escolas com eles**

Ao descrever como ocorre a vinculação, a professora-formadora Vitória apresenta-nos sucintamente as práticas realizadas por ela durante o estágio: visitas à escola-campo; ajustes

[87] Acreditamos que a professora Vitória querida se referir a "várias turmas", já que outros cursos não ocupariam as aulas necessárias ao estágio supervisionado do curso de Letras, i.e., as aulas da disciplina Língua Portuguesa.

quanto à divisão dos estagiários entre as escolas-campo, turmas e horários; aulas na universidade (Campus III/UEPB), a fim de realizar leituras teórico-metodológicas sobre o estágio e na área (língua portuguesa); retorno às escolas-campo com a documentação exigida para realização das observações ou regências. A apresentação das práticas que compõe o fazer da professora-formadora está ancorada em um conjunto de saberes que devem ser orquestrados, para que os estagiários sejam conduzidos, da melhor forma possível, ao campo de atuação. A professora Vitória, assim, coloca-se como um elo importante nessa engrenagem, pois a condução desse processo está inicialmente sob a orientação dela e, a depender do êxito dessas etapas, posteriormente, será estendida à professora-supervisora com as devidas especificidades.

Isso posto, podemos afirmar que *o estágio supervisionado é um espaço genuíno para o fortalecimento da relação universidade-escola por meio da imbricação entre a formação inicial e a formação continuada*, visto que os sujeitos envolvidos necessitam estabelecer os elos e tornarem-se, por determinando momento, o próprio elo que sustenta essa parceria permeada pela formação, investigação e intervenção, a exemplo da nossa tríade.

Considerando que a vinculação à escola-campo é crucial no estabelecimento da parceria entre os atores (estagiária, supervisora e formadora) e instâncias envolvidas no estágio (universidade e escola), perguntamos à Karoline como ocorreu essa prática.

EXCERTO 53

73	Karoline: **teve escola que foi ótima <u>a gente</u> se sentiu muito bem acolhido já de início <u>a gente</u>**
74	**já pe/pela <u>gente a gente</u> ia até mais vezes lá... já teve escolas que::: no primeiro dia só em**
75	**perguntar se <u>a gente</u> poderia estagiar lá pe/pelo modo que fomos recebidos até da resposta**
76	**da pessoa/das pessoas <u>a gente</u> ficou meio travado na hora a gente não sabia nem o que**
77	**fizesse porque de cara já nos assustou**
	[...]
86	Karoline: e uma à noite foi assim por parte da direção quase não estava lá outra pessoa não
87	podia receber e:::... **<u>a gente</u> esperou horas e de repente não/não ia poder mais... <u>a gente</u> se**
88	**sentiu bem desvalorizado**
	[...]
92	Karoline: da maioria foi muito bom... só teve uma que: justamente foi até do período da tarde
93	juntou com a recepção dessa escola com a da professora já:: **a gente ia assim com um peso**
94	**como se "ai meu deus é hoje que a gente vai lá de novo... jesus temos que ir lá...** vamos
95	embora vamos seguir"... **já à noite não à noite foi bem mais tranquilo... a primeira escola foi**
96	**ótima a segunda a última foi muito muito muito boa... a turma também acolheu a gente**
97	**muito bem**

Karoline, primeiramente, descreve as sensações produzidas pelas experiências positivas "teve escola que foi ótima a gente se sentiu muito bem acolhido já de início a gente já pe/pela gente a gente ia até mais vezes lá...", enfatizando através da modalização

apreciativa, constituída pela adjetivação intensificada (muito bem acolhido), e do operador discursivo (até), o tratamento recebido e o que este produziu nos estagiários, a vontade de retornar à escola-campo. Por sua vez, as experiências negativas provocaram sensações desconfortáveis, como, "a gente ficou meio travado" e "a gente se sentiu bem desvalorizado", ilustrando, assim, a heterogeneidade dos contextos institucionais que constituem o campo de estágio do Campus III/UEPB e os polos entre os quais oscilam os sentimentos dos estagiários. Entre os elementos linguístico-discursivos que desejamos destacar estão o verbo "sentir", que evidencia as percepções da professora-estagiária e a expressão pronominal "a gente", que remete ao pertencimento ao agrupamento a que ela pertencia nessa fase do estágio, constituído por dois ou em três estagiários.

A vinculação à escola-campo, portanto, caracteriza-se como um momento decisivo nesse processo de inserção dos estagiários nas práticas de observação e regência, por isso a ebulição de sentimentos: sentir-se acolhido *versus* sentir-se desvalorizado. As relações antes restritas ao ambiente universitário são expandidas consideravelmente para um campo de estágio e, logo, a interação com as escolas-campo e os sujeitos que a constituem, exige uma postura mais colaborativa, dinâmica e aberta às peculiaridades de cada agência formativa, pois as negociações, os acordos, os ajustes precisam considerar o funcionamento das salas de aulas frequentadas. Desde então, lidar com as tensões, desafios e impedimentos característicos do meio socioprofissional torna-se imprescindível para o professor-estagiário.

Assim, entre o acolhimento e a recusa, a estagiária Karoline apresenta-nos *o estágio supervisionado como uma prática formativa que se constitui mediante prescrições institucionais, mas, sobretudo balizada por parcerias e acordos estabelecidos face a face entre os atores (professores-estagiários, professores-supervisores, professores-formadores, diretores, dentre outros)*. São estes sujeitos que efetivamente tecem uma rede colaborativa (às vezes frágil, às vezes fortalecida) por meio de práticas de linguagem orais e escritas e possibilitam o desenvolvimento acadêmico-profissional dos futuros professores, ponto fulcral da formação inicial.

Para a professora-supervisora Maria, receber estagiários todos os semestres é uma prática recorrente. Vejamos o que ela expõe no excerto a seguir:

EXCERTO 54

83	Maria: como **eu** já lhe disse **é tranquilo geralmente eles** vêm **são muito educados** não é? **os**
84	**professores-formadores geralmente vêm antes... viu? tinha/tem professores que não viam**
85	**mas mas ultimamente os professores estão mais atentos eles estão vindo eles conversam**
86	**eles entram em contato primeiro com a direção... viu?** depois **eles** vêm conversam com **a**
87	**gente** também... **eu** acho que é parece que primeiro **eles** fazem primeiro um contato com a

88	direção quando **eles** vêm falar com **a gente eu** tô dizendo assim mas essa parte **eu** não tô nem
89	muito a parte mas parece que é parece que ele vai primeiro na direção e depois vem falar com **a**
90	**gente** e: **quando a gente acha que que dá certo que a sala dá para colocar o quanto mais**
91	**alunos... às vezes não vou dizer que eu já deixei de de atender por uma questão de de de**
92	**tempo de de chega assim já no finalzinho do ano tinha um monte de coisas para fazer já**
93	**tinha muitos estagiários... já deixei de atender estagiários**
94	Luana: certo
95	Maria: **por conta da multidão** pra não encher a sala também de estagiário entendeu? não era
96	uma questão que eu não quisesse mas **era uma questão mesmo de de organização de de**
97	**espaço de do trabalho já tava já tinha estagiário demais**

A professora-supervisora Maria diz que a vinculação ocorre de forma tranquila e que os estagiários são "muito educados", pontuando a mudança positiva que ocorreu com a visita antecipada dos professores-formadores para, posteriormente, a chegada dos professores-estagiários. Contudo, nesse excerto, ela faz uma declaração sobre a saturação do campo de estágio ao mencionar que sempre aceitava estagiários, mas já houve momentos que deixou de atendê-los em função da quantidade. Para marcar essa justificativa diante do grande número de estagiários que supervisiona, a professora Maria utiliza uma expressão hiperbólica, *a multidão.* Além disso, ela cita também outro impedimento, as demandas do trabalho docente no final de um ano letivo[88]. As apreciações valorativas da professora-supervisora acerca dos professores/professores-formadores e da aceitação dos "alunos", ora partem do coletivo ("a gente"), ora partem do particular ("eu"), semelhante a outros excertos.

A problemática da saturação do campo de estágio do Campus III/UEPB é suscitada nesse primeiro contato entre a universidade e a escola, constituindo-se como obstáculo a ser transposto. Para os estagiários, supervisores e formadores, trata-se de uma realidade vivenciada semestre após semestre, pois as escolas-campo situadas nas proximidades da UEPB/Campus III ou as que ficam nos bairros centrais da cidade de Guarabira são as mais procuradas, sendo ainda mais complexo para os estagiários do noturno, a exemplo de Karoline, que precisou completar a carga-horária do estágio durante o dia, considerando que o número de escolas que funcionam à noite era ainda menor.

Ainda sobre as parcerias e práticas realizadas, a professora-supervisora Maria acrescenta sobre sua relação com os professores-estagiários:

[88] Considerando que os estagiários, assim como Karoline, são iniciantes no ofício docente, os professores-supervisores precisam disponibilizar tempo e atenção para o acompanhamento, preenchimento das fichas, agendamentos etc. Essas práticas, no entanto, não são bem-vindas no período final do ano letivo, pois a urgência diante das avaliações finais, reposições, correções, fechamentos de médias, registros se impõem como prioridade nesse momento específico.

EXCERTO 55

106	Maria: bem... **eu** considero assim... a relação é boa... não é? **uma relação boa de de de**
107	**bastante interação no sentido assim quando a gente tem tempo não é? a gente até orienta**
108	**mais quando tem menos tempo orienta menos... sabe?** mas é uma relação boa o que falta às
109	vezes é é é **essa questão tempo** pra **a gente** analisar traz **um plano de aula** às vezes o plano de
110	aula não está muito organizado **a gente** não tem nem aquele **tempo** de de de fazer uma
111	correção e dizer assim "eu gostaria que você melhorasse desse jeito"... até mesmo porque as...
112	**eu** quero que deixar **eles** muito à vontade porque **eles** vêm pra mostrar o que **eles** trouxeram de
113	**lá** também **às vezes eu não quero interferir no que eles trazem não é?** no que eles preparam
114	aí eu deixo **eles** apresentarem do jeito que **eles** que **eles** prepararam mesmo e:: geralmente **eu**
115	**não sei eu não sei se cabe a mim mas eu sou meio atrevida ((risos))** às vezes depois da aula
116	**a gente** junta quando vai preencher as fichas aí eu fico dizendo assim os pontos... é é não tem
117	aquela ficha... **eu não fico preenchendo somente botando um x lá eu fico comentando passo**
118	**até tempo passo até mais mais tempo do que devo comentando com eles... eu percebo que**
119	**têm aqueles que são mais organizados eles ficam achando bom isso que eu faço...** mas têm
120	aqueles que querem mais ((risos)) somente a ficha preenchida então eles eles tentam é terminar
121	o papo logo sabe? tem uns que são mais abertos a a ao diálogo a conversar pois ficam com os
122	olhinhos grandes assim olhando dizendo essa parte aqui olhe infelizmente essa parte você não
123	se deu bem mas você se deu bem nessa... é tanto que as notas são variadas... as notas... mas é
124	por pessoa como eu digo a você por pessoa cada um tem sua maneira de tem aquele mais
125	apressado mais objetivo **"professora não quero muito papo não... coloque um x aí logo que**
126	**eu quero ir pra casa"**

Ao apreciar a relação estabelecida entre ela e os estagiários como boa, há uma ressalva: "assim quando a gente tem tempo não é?". O fator tempo surge como determinante para que haja acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Nesse trecho, subentende-se uma concepção ampliada do trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), visto que a supervisora Maria sinaliza para a necessidade de acompanhamento dos futuros professores em outras atividades, ou seja, aquelas além da aula realizada (planejamentos, planos de aula, roteiros, avaliação das atividades desenvolvidas), atividades pré-estabelecidas, mas nem sempre executadas em parceria, conforme relata a professora-supervisora. Essa postura adotada, contudo, carece de legitimidade, pois ela afirma "eu não sei se cabe a mim mas eu sou meio atrevida ((risos))", revelando falta de clareza diante da sua função como supervisora.

Analisando o contexto sócio-histórico em que a professora Maria está inserida, identificamos alguns fatores que podem estar no cerne dessa imprecisão, entre eles, a urgência em cumprir a carga-horária exigida, o número significativo de estagiários à procura de vínculo, o tempo de aula dos professores da segunda fase do ensino fundamental, tudo isso contribuiria para uma relação técnica e burocrática entre o professor-supervisor e professor-estagiário, favorecendo assim uma situação conflitante quanto ter ou não um maior

envolvimento com as demais dimensões do trabalho do professor. Semelhante aos conflitos e impedimentos que circundam o ofício docente, elementos como a carga-horária prevista *versus* carga-horária realizada, a quantidade de estagiários por sala, interferem no modo como ocorre a inserção e o envolvimento dos atores no estágio supervisionado.

Ao tecer apreciações valorativas, a professora-supervisora apresenta representações construídas em um jogo de oposições, pois há os agrupamentos de estagiários que recepcionam as orientações oferecidas de formas diferentes: *os mais organizados*, abertos ao diálogo, sugestões, avaliações orais; e *os outros*, que têm pressa diante do preenchimento das fichas e não estão interessados nas apreciações dela: "professora não quero muito papo não... coloque um x aí logo que eu quero ir pra casa". Assim também há a professora curiosa, pesquisadora, que gosta de estudar e, logo, está atenta às orientações da universidade; e os professores que não estão abertos às inovações. A identificação da professora-supervisora com as representações que se alinham a uma prática dinâmica, passível a mudanças, aberta às inovações advindas da academia atende ao modelo de profissional, ao qual ela se engaja discursivamente por considerá-lo adequado. Desse modo, podemos afirmar que as representações sociais (individuais e coletivas) afetam as práticas da professora e as práticas declaradas e/ou realizadas também são afetadas por essas representações através das relações intra- e intersubjetiva que ela estabelece com o mundo (BRONCKART, 2006).

É, nesse sentido, que a professora-formadora Vitória respalda-se nos documentos oficiais (PCN, PCN+, PCNEM, OCEM pertencentes à esfera federal) ao discorrer sobre os saberes e práticas que privilegia. Vejamos no excerto a seguir:

EXCERTO 56

182	Vitória: [...] **nós trabalhamos com base nos documentos oficiais que regem o ensino né**... e
183	**lá tá bem claro lá nos documentos tá bem claro que o ensino é composto pela questão da**
184	**leitura da produção textual e análise linguística que muitas pessoas insistem em dizer que**
185	**é sinônimo de gramática e não é sinônimo de gramática... [...]** e aí eu fico me perguntando...
186	puxa vida... quando os alunos quando chegam na época do estágio eles já têm visto teorias e
187	teorias... inclusive sobre essas questões de gramática... concepções de gramática aquelas que
188	são direcionadas ao ensino... aquilo que eu posso é: transformar teoricamente na/numa questão
189	num aporte didático... e eles chegam... dessa maneira... então o embate maior que eles
190	encontram é... **"professora... só tem mais a aula de gramática"** ou então assim
191	**"professora... eu preparei a minha aula segui as suas orientações trei-nei em casa"** eles
192	têm essa questão né porque não tem a a:: experiência mesmo da própria sala de aula... **"mas**
193	**quando eu cheguei o aluno disse assim 'professora a senhora não vai dar aula de**
194	**português não?'** "

A professora-formadora Vitória afirma que segue as orientações dos documentos oficiais e, por isso trabalha as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, considerando a análise linguística "o calcanhar de Aquiles"[89] do ensino de língua portuguesa, porque é ainda confundida com o ensino de gramática tradicional. Para ela, é a grande questão a ser problematizada, pois os futuros professores chegam ao estágio com dificuldades em relacionar as teorias e as práticas que embasam o ensino da língua a partir do uso e da reflexão. Os questionamentos que ela apresenta são representativos, a exemplo desta suposta fala de um professor-estagiário: "professora... eu preparei a minha aula segui as suas orientações trei-nei em casa [...] mas quando eu cheguei o aluno disse assim 'professora a senhora não vai dar aula de português não?'". A representação da aula de língua portuguesa como o espaço em que há o predomínio das lições gramaticais é concebida, geralmente, como enfadonhas e tradicionais; por outro lado, há uma considerável resistência desse modelo, visto que a mudança é concebida, por alguns, como uma descaracterização da aula de língua.

O estágio supervisionado enquanto prática social de letramentos é constituído por diversos gêneros de texto/discursivos orais e escritos com objetivos definidos, entre eles, o relatório de estágio cumpre com uma obrigatoriedade, como na UEPB, para conclusão das atividades desenvolvidas em cada estágio. Por isso, dedicamos algumas questões da nossa entrevista a essa temática, a fim de entender qual a representação que a tríade tem do relatório e da sua função no processo de desenvolvimento profissional.

No tocante às práticas de escrita proporcionadas pelo/no estágio do curso de Letras/Campus III, o relatório de estágio é concebido como uma prática reflexiva e avaliativa. Karoline explica:

EXCERTO 57

210	Karoline: porque **eu acho que é a partir do relatório quando chega nas considerações finais**
211	**que vai dando a sua... re/realmente a sua visão que durante o relatório é só realmente o**
212	**que aconteceu... então nas considerações finais eu acho que o professor vê... vai ser ele vai**
213	**ser diferente ou ele leva jeito pra ser professor... ele gosta dessa área dessa/dessa profissão**
214	**ele vai... ele tá fazendo esse curso porque ele quer ser realmente professor**
	[...]
227	**cada vez que eu cada coisa que eu ia escrevendo fazendo com que eu sentisse mais o**
228	**prazer de/de tanto ter feito o estágio como de começar profissionalmente a dar aulas...**
229	não só ficar no estágio como muitos colegas meus ainda né pensaram... "não... eu vou só...
230	depois do estágio não não quero... eu não"... **eu só em ver o meu relatório pronto... fui eu...**

[89] "Na mitologia grega, foi um herói da Grécia, um dos participantes da Guerra de Troia e o personagem principal e maior guerreiro da *Ilíada*, de Homero. [...] Segundo uma das versões de seu mito, sua morte foi causada por uma flecha envenenada que o teria atingido exatamente o calcanhar, parte do corpo desprotegida da armadura. A expressão "calcanhar de Aquiles", que indica a principal fraqueza de alguém, teria aí a sua origem". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquiles. Acesso em 17 de jan. 2017.

231 232	**<u>eu</u> que fiz... <u>eu</u> estagiei... <u>eu</u> fiz isso daqui... tudo que tá aqui <u>eu</u> pensei... eu vi... não foi outra pessoa... e <u>eu</u> vou a partir disso daqui vou mais adiante**

Ao referir-se ao relatório, Karoline se expressa na primeira pessoa do singular predominantemente (*eu ia escrevendo*, *eu fiz, eu pensei et*c.) indiciando que essa prática de letramento foi realizada individualmente, diferente das práticas de observação e regência, as quais foram realizadas em conjunto.

Na perspectiva da professora iniciante, seria nas considerações finais que o estagiário demonstraria um posicionamento diante da escolha profissional, ao expor sua opinião sobre as práticas de observação e regência. Assim, Karoline enxerga a escrita como prática social que suscita um momento de reflexão fundamental no processo de formação acadêmico-profissional. Acrescentamos, nesse sentido, que o relatório também é uma prática social letrada articuladora, pois possibilita que o futuro professor descreva as experiências, estabeleça relações com os conhecimentos teórico-metodológico da área, avalie e discuta o ensino de língua portuguesa a partir da perspectiva da observação e da regência.

A professora-supervisora Maria e a professora-formadora Vitória também declararam que o relatório desempenha uma função importante, pois pode possibilitar uma reconfiguração de práticas do ensino. Vejamos:

EXCERTO 58

322 323 324 325 326 327 328 329	Maria: porque é importante até mesmo para os professores lá saber e como eu digo a você **a questão do relatório tem essa parte muito boa do professor da universidade que que a universidade ela deve tá muito envolvida com a comunidade a universidade é isso... enquanto ela não se envolve com a comunidade a gente não tem uma universidade... não é?** então... se eles levam problemas daqui pra lá isso é muito positivo nos relatórios deles porque a universidade não vai dizer "ai eu não sabia" "eu não fiz um trabalho lá na escola tal porque eu não sabia que lá funcionava desse jeito eu não sabia que tinha uma professora que fazia isso"
	[...]
340 341 342 343 344 345	Maria: **não é comum essa parte ((risos)) não é comum não agora que eu já observei já relatórios de alunos e até eu cobro às vezes** "gente eu quero ver os relatórios" eles dizem "professora eu trago depois eu trago depois" e esse depois não aparece ((risos)) mas eu sou franca em dizer às vezes eu cobro "eu quero ver os relatórios" "professor eu tô fazendo o relatório" eu digo "eu quero ver o relatório" mas eu acho que durante essa vida toda... assim um/uma menina só trouxe o relatório pra eu ver
	[...]
362 363 364 365	então essa parte desse relatório eu acho que ele é muito importante se esse relatório viesse pra gente e se realmente essas críticas viesse de uma forma bonita... entendeu? assim... mesmo que tivesse erros mas viesse de uma forma bonita pra não magoar não é? ((risos)) pra gente não ficar sem dormir à noite...

EXCERTO 59

247	Vitória: olha eu considero sim... importante... **é uma forma de na escrita você legitimar**
248	**aquilo que você visualiza e que muitas vezes você oraliza então é um gênero que eu**
249	**considero até acadêmico e de relevância.**.. muita relevância porque como eu disse
250	anteriormente a questão não é pontuar falhas **mas redimensionar é propor é relatar aquilo**
251	**que viu e pra eu redimensionar algo eu tenho que ter algo registrado pra saber onde eu**
252	**vou mudar como vou mudar e pra que eu vou transformar eu acho de muita importância**
253	**por essas questões**
	[...]
259	Vitória: eu retomo... os alunos eles elaboram o relatório a gente orienta aquelas coisas histórias
260	de idas e vindas da escrita não é... **mas aí eles não eles não têm assim essa sistemática esse**
261	**feedback que acho que eu acho não... que é imprescindível...**

Além disso, a professora-supervisora Maria apresenta o relatório de estágio como um prática letrada que estabelece um meio de comunicação entre a escola e a universidade, visto que esse gênero pode fornecer informações aos professores-formadores quanto à realidade do ensino de língua portuguesa nas escolas, possibilitando, desse modo, que a universidade possa intervir através de formações continuadas, caso considere necessário. Ao tecer essas considerações, a professora Maria apresenta sua percepção com relação à função da universidade: "[...] ela deve tá muito envolvida com a comunidade a universidade é isso... enquanto ela não se envolve com a comunidade a gente não tem uma universidade... não é?". A apreciação da professora-supervisora Maria com relação ao comprometimento da universidade com a comunidade denota uma compreensão clara da função social que uma agência formal de letramento. Nesse sentido, há a retomada das falas da professora-formadora Vitória, que expõe em diferentes momentos da entrevista a responsabilidade de fortalecer a parceria entre essas duas instâncias educacionais, a universidade e a escola.

No tocante ao acesso aos relatórios, ambas afirmaram que essa prática não é recorrente. A professora Maria teve acesso a um relatório ao longo dos quinze anos de experiência com o estágio. Sobre isso, ela diz que gostaria de acompanhar o que dizem sobre as suas aulas, sua metodologia, contudo, faz uma ressalva, desde que "viesse de uma forma bonita pra não magoar não é? ((risos)) pra gente não ficar sem dormir à noite....". O ranço da *crítica pela crítica* traz à tona uma sensação de desconforto à professora Maria e, logo, carece de uma reflexão sobre os modos de dizer, de posicionar-se sobre a prática do outro, questões que permeiam as práticas de linguagem e devem ser problematizadas ao longo de todo o estágio e, mais especificamente, no estudo das concepções de estágio (PIMENTA; LIMA, 2010).

Além dos saberes e das práticas apresentadas pela tríade e evidenciadas nas entrevistas, interessa-nos também as representações que emergem nesses textos/discursos, a fim de acessarmos as concepções que estão subjacentes à formação inicial do professor de língua portuguesa.

5.3 O estágio e suas múltiplas representações

As considerações da professora-formadora Vitória quanto à relação entre os atores da tríade (estagiário-supervisor-formador) apresentam alguns embates entre a aparente "cordialidade" e a postura fiscalizadora assumida pelos estagiários. Vejamos o excerto a seguir.

EXCERTO 60

104	Vitória: essa pergunta é interessante **eu** acho que é uma das coisas que mais inquietam no
105	estágio por exemplo com relação a essa tríade os três estamos lá o **professor-formador o**
106	**professor titular da sala** que **a gente** chama assim e o **professor-estagiário** então é uma
107	relação de muita educação cordialidade... mas::: **os meninos às vezes não percebem assim...**
108	**eles acham que tão lá para apontar falhas... e isso precisa ser desconstruído porque na**
109	**verdade você não tá para apontar falhas você tá para sugerir melhorias porque é uma**
110	**diferença muito grande né... e alguns professores de estágio... o que acontece eles se**
111	**sentem assim como invadidos às vezes... não acontece com frequência mas algumas**
112	**pessoas já perguntaram assim é:: "esse relatório ele vai se tornar público? o que que os**
113	**alunos vão colocar nesse relatório... vão dizer que eu tô fazendo alguma coisa errada?"**
	[...]
123	**o professor titular** é... "eu tô sendo aqui invadido a minha privacidade" e **o aluno** é "eu tô
124	chegando da universidade eu dou conta de tudo eu tenho teoria fresquinha" e **o professor da**
125	**universidade** precisa ficar nesse entremeio pra mediar essa relação porque muitas vezes
126	também esse é um conhecimento de mundo dos professores que estão atuando nas escolas
127	como titulares de achar que "**ah professor da universidade é muito bom não trabalha muito**
128	**não**" é esse o discurso então o medo deles é esse aí... essa uma questão que me inquieta eu
129	acho que isso precisa ser desconstruído rapidamente urgentemente

A cordialidade é prontamente questionada com a oposição marcada pelo operador discursivo adversativa no trecho: "**mas**::: os meninos às vezes não percebem assim... eles acham que tão lá para apontar falhas...". Essa postura, segundo a professora Vitória, deve ser desconstruída, para que os professores-supervisores não se sintam invadidos com a presença dos estagiários. O estágio, dessa forma, é representado como um momento de críticas, julgamentos a partir de uma visão subdimensionalizada do trabalho docente. Por conseguinte, temos as seguintes representações nesse excerto: professor-estagiário como alguém que se

considera detentor dos saberes teóricos; o professor-supervisor como alguém que será fiscalizado, julgado pelo professor-estagiário; e, por fim, a visão do professor-formador como quem não trabalha muito "ah professor da universidade é muito bom não trabalha muito não", i.e., aquele que sabe sobre, teoriza, mas não está inserido no contexto sobre o qual tece considerações. Nesse excerto, destacam-se as várias formas que a professora-formadora denomina os estagiários ("professor-estagiários", "os meninos", "os alunos"), as quais refletem não apenas uma flutuação de expressões designativas, mas a fluidez da construção identitária que se instaura nesse espaço de entrelugares (REICHMANN, 2015).

Opondo-se a essas representações obtusas, a professora-estagiária Karoline diz que a sua experiência no estágio proporcionou a observação de novas estratégias metodológicas. Vejamos o excerto a seguir:

EXCERTO 61

176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187	Karoline: em alguns casos dependendo assim é/é diferencia mais pela metodologia dos professores... **tinha professor que trabalhava de uma forma que eu nunca tinha visto... aí aquilo me fazia ver... tem outras que assim é...** comparando a todos esses anos que eu estudei não só no ensino superior claro mas desde pequena eu tinha lembrança da/da metodologia de ensino de/de cada professor que eu tive principalmente de língua portuguesa **e::: poucos faziam/fizeram o que alguns lá nos mostraram que faziam coisas bem diferenciadas que os alunos é... gostavam e que faziam com que eles aprendessem sem que nem notassem... a produzir um texto a observar a diferença de um texto com outro a maneira que ela fazia as perguntas eles nem percebiam assim até que durante o dia a dia deles aquelas palavrinhas aquela/aquelas é::: é:: aquela forma de/de falar eles falavam no dia a dia se encaixava em tal parte do ensino de língua portuguesa aí isso também ajuda a eles a começar se interessar**

Ela sentiu-se afetada pelas estratégias diferenciadas apresentadas pela professora Maria durante o período das observações, pois, segundo a estagiária Karoline, promovia aprendizagem "sem que [os alunos] nem notassem". É interessante frisar que, mais uma vez, há uma convergência entre as percepções da estagiária Karoline e da professora-supervisora Maria, a qual destaca, em outros momentos (Excerto 47 e 48), suas escolhas metodológicas diferenciadas. Há, portanto, uma sintonia entre as duas professoras, que vivenciaram as práticas proporcionadas pelo estágio como campo de desenvolvimento socioprofissional para a futura professora e um espaço de formação continuada para a professora-supervisora, ou seja, *o estágio assim configura-se como uma via de mão dupla, ou seja, uma prática social de formação recíproca*.

Outra representação interessante é apresentada pela professora iniciante Karoline quando indagada sobre os principais impedimentos e desafios enfrentados. Vejamos as declarações nos excertos a seguir:

EXCERTO 62

123	Karoline: bom... a maioria que **eu sofri** foi mais por conta mesmo do **nervosismo do medo** de
124	não conseguir explicar o conteúdo **tinha muito medo de não conseguir na hora** por mais que
125	**eu** soubesse não conseguir explicar o conteúdo e **eu tinha até medo de alguém me**
126	**perguntasse algo e eu não soubesse responder** isso/isso **eu já começava a regência já com**
127	**medo** disso disso acontecer **eu** sabia mas **na hora eu tinha medo de não lembrar** do
128	nervosismo fazer com que **eu** não conseguisse lembrar mas:: também teve a questão de::: não
129	que me impediu mas como falei que me assustou e que **eu tive medo que impedisse não como**
130	**professora-estagiária mas que me impedisse como professora já formada a questão de**
131	**não conseguir dominar a classe** que foi o que **eu sofri** à tarde que só de quarenta alunos
132	apenas sete que estavam na frente prestaram atenção em mim me respeitaram quando **eu** pedia
133	silêncio o restante nem aí assim parecia que **eu** não tava na aula alguns até riam quando a gente
134	ia falar... aí foi bem se/se for pra ser assim **eu** profissionalmente **eu** não vou aguentar não
135	Luana: mas no final dessa experiência com essa turma que você se sentiu desafiada...
136	Karoline: **foi... deu certo... foi bom as outras turmas foram melhores mas o/o a questão**
137	**que fez tudo sair meio tenso com relação a essa turma foi todo da recepção da professora**
138	**ela/quando a gente saiu uma vez do estágio ela contou a realidade dela pra gente é::: como que tivesse explicando o motivo por ela ser da/daquele jeito mas mesmo assim a**
139	
140	**gente ficou bastante abalado acho que a/essa fase do estágio foi bem abalada**

Ao retomar os desafios e impedimentos enfrentados, a descrição do estágio como rito de passagem é, mais uma vez, evocada. Nesse excerto, através da superação dos medos, pois, conforme observamos em sua resposta, ela cita-o seis vezes relacionando com alguns dos principais receios que circundam as práticas dos professores iniciantes: medo de não conseguir explicar o conteúdo aos alunos, medo de não saber responder às perguntas dos alunos, medo de não lembrar os conteúdos e medo de não *dominar* a classe. Conforme já discutimos no Capítulo 4, a partir da análise dos relatórios de estágio de Karoline, é uma característica comum ao *métier* do gênero profissional professor iniciante (FAÏTA, 2004) a necessidade de legitimar-se como professor/a através da atenção, concentração e participação dos alunos. Em outros termos, a representação de aula em que se baseia a futura professora está pautada no modelo canônico, em que o silêncio e a organização dos alunos sentados, concentrados na exposição do professor e nas tarefas propostas são sinônimos de aprendizagem. No entanto, esse ideal de sala de aula é confrontado pela realidade de uma turma barulhenta e pouco atenta à exposição da professora-estagiária, logo, o sentimento que emerge é o medo, o qual é projetado para futuras experiências quando Karoline declara ter receio de não superá-lo ao assumir uma sala de aula como professora titular. Além de relacionar essa inquietação a algumas aulas estressantes, a futura professora também

menciona, como motivo do desconforto diante da turma e da escola-campo, o desabafo de uma das professoras observadas. Esses dois episódios foram marcantes no percurso como estagiária, visto que constam também nos relatórios de estágio analisados no capítulo de análise anterior (Cf. Excertos 7, 15 e 16) e foram rememorados durante a entrevista.

O estágio para a estagiária Karoline foi sinônimo de desafio, pois proporcionou a interação com as escolas-campo e os seus profissionais, a superação de algumas barreiras como o receio de não ser aceita em função da sua idade e aparência jovem e a timidez.

EXCERTO 63

239	Karoline: assim... **foi um desafio**... porque::: cada escola eram pessoas diferentes... eram
240	alunos diferentes com pensamentos diferentes até cada turma da mesma escola com
241	pensamento diferente é::: por **como eu não aparentava ser professor porque eu sempre né...**
242	**as pessoas me veem e acham que eu sou ainda menina criança por... eu tinha medo deles**
243	**não me respeitarem por motivo disso "a:: essa menina aí professora não eu não tô nem aí**
244	**nem vou dar a atenção" e** eu tinha como um desafio... meu mesmo assim... **pra eu mostrar**
245	**que eu era realmente capaz de fazer aquilo independentemente de qualquer outra coisa...**
246	alguns/alguns em alguns momentos eu me senti um pouco até assim é::: um tanto desesperada
247	pelo com relação ao primeiro colégio que **a gente se deparou com um professor que não era**
248	**formado na área de língua portuguesa e dava língua portuguesa**... eu fiquei assustada...
249	meu deus... ainda existe isso... já pensou a pessoa estudar tanto pra uma coisa... ter que dar aula
250	de outra coisa... e:: se acontecesse comigo de/de eu tá formada numa coisa que eu gosto mas
251	não poder exercer... **eu também achei isso muito im/impactante pra mim no meu estágio...**

Ela sentiu-se capaz de exercer o ofício docente, apesar dos impedimentos e situações impactantes, como sua aparência jovem e encontrar um professor ministrando aulas de língua portuguesa sem formação na área. Assim como os relatórios analisados no anteriormente (Capítulo 4), observamos o fortalecimento da identidade profissional docente da professora iniciante em uma linha ascendente permeada por receios, enfrentamentos, superações e relações de pertencimentos.

As representações do estágio supervisionado do curso de Letras/Campus III são múltiplas e se modificam conforme os elos estabelecidos entre a tríade. O fortalecimento das parcerias entre as instâncias formativas possibilitam a ressignificação das práticas e saberes e, consequentemente, a consolidação do estágio enquanto campo de formação e investigação do trabalho docente.

5.4 Parceria universidade-escola: possíveis caminhos apontados pela tríade

Como desfecho desse percurso, trazemos excertos em que as professoras sugerem possíveis sugestões para fortalecer a parceria universidade-escola. Vejamos o que diz a professora-supervisora Maria:

EXCERTO 64

59 60 61 62	Maria: um posicionamento até mesmo **criar cursos pra universidade** isso vai até ajudar a universidade a parte negativa da gente das aulas da gente vai ajudar a universidade a repensar isso e criar algum curso vim pra cá pra escola dar curso pra os professores que eu acho que **eu acho que a universidade tem muito a oferecer nesse sentido** aí... viu?

No tocante à parceria, a professora-supervisora Maria afirma que há uma relação estabelecida entre ela e os "alunos" (professores-estagiários), a qual possibilita a realização dos estágios de observação e regência, desse modo, a parceria é produtiva ao possibilitar a troca de experiências e conhecimentos. Contudo, ela revela que falta um posicionamento da universidade em oferecer formação com base nas necessidades dos professores da escola-campo, conforme declara: *"eu acho que a universidade tem muito a oferecer nesse sentido aí... viu?"*. Esse trecho dialoga com a resposta da professora-formadora Vitória que aponta essa cobrança dos professores-supervisores conforme veremos a seguir.

EXCERTO 65

35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52	Vitória: [...] com relação a a questão das orientações que o departamento passa elas poderiam ser mais esclarecidas... é:: umas questões assim mais pontuais com relação é: a **como eu vou atuar? como eu vou chegar? que feedback eu vou dar a essas escolas junto com os meus alunos?**... essas questões **eu** percebo que precisam ser melhoradas mas também **eu** percebo que há uma boa intenção das pessoas que organizam né... enfim como todo trabalho ele precisa ser melhorado... então a questão da melhoria que **eu** pontuo com mais destaque nessa nessa nossa conversa é:: essa questão aí de você organizar o estágio mas também **o aluno ter/dar um feedback pra escola porque muitas vezes na minha experiência de professora-formadora de estágio quando eu chego às escolas a pergunta é "tudo bem professora e quando terminar o estágio? o que que:: e aí vocês vão embora?" e a gente fica meio que com um nó na garganta assim sem querer dizer assim**... **eu** quero poder dizer algo diferente mas **eu** não tenho condições de dizer algo diferente nessa questão né... quanto à questão da:: do apoio o apoio **eu** vou dizer partir agora para a questão burocrática né... **esse apoio financeiro e técnico a gente não tem aqui no campus a gente tem que ir ou de carro próprio ou locar ônibus com os meninos arrecadando dinheiro mesmo no ônibus pra completar e levá-los então não tem ou nós vamos de carro e:: combina o ponto de encontro mas isso já é mais uma questão burocrática tem que envolver lá a questão dos recursos humanos lá dá UEPB enfim não é?**

De outro lugar social, a professora Vitória afirma que as orientações e encaminhamentos poderiam ser mais claros com relação à sua atuação como professora-formadora, à vinculação dos estagiários às escolas-campo e ao *feedback* que a universidade deveria oferecer aos professores-supervisores e às escolas-campo. Ela ilustra, através do discurso direto, a cobrança que as escolas-campo apresentam: "tudo bem professora e quando terminar o estágio? o que que:: e aí vocês vão embora?". Nesse momento, a formadora Vitória relata sua reação ("um nó na garganta"), pois não há atividades sistematizadas pela instância superior (coordenação de estágio) para a atuação dela e dos futuros professores após concluírem a carga horária do estágio. Segundo ela, é preciso atender à cobrança dos professores-supervisores quanto à realização de atividades que acrescentem ao processo de ensino-aprendizagem na escola-campo, além das práticas dos estágios. Além dessa aflição, a professora-formadora Vitória acrescenta outros fatores que não contribuem com o fortalecimento dessa parceria, a saber, a ausência de apoio financeiro e técnico ao estágio do Campus III/UEPB, uma vez que o deslocamento para as escolas-campo ocorre sem ajuda de custo, ficando a cargo dos professores-formadores transportarem os estagiários em seu próprio carro ou alugarem ônibus através de arrecadações feitas pelos próprios estagiários. Todavia, ao fim da exposição, ela afirma que essa é uma questão burocrática "lá da UEPB", acionando com o dêitico "lá" a sede administrativa e financeira da universidade que está no Campus I, situada na cidade Campina Grande.

A professora-supervisora Maria sugere aumentar o tempo de permanência do estagiários na escola e o número de aulas também. Vejamos:

EXCERTO 66

388	Maria: **eu acho que devia melhorar**... porque:: eu não tô eu não tô colocando a culpa aqui
389	nem no estagiário nem no professor-formador nem no professor-supervisor
390	Luana: certo
391	Maria: é uma questão do sistema... viu? não é nada assim do professor porque eu acho que os
392	professores tentam agora eu não tô colocando **vou repetir a questão tempo eu acho um**
393	**tempo muito pequeno pra que pra que esses fundamentos sejam dados todos**
394	Luana: certo
395	Maria: viu? porque uma sala de aula é uma coisa muito complexa aí o aluno o aluno-estagiário
396	vem um dia às vezes a presença dele naquele dia aqueles poucos dias que ele vem ele vê um
397	aluno diferente ele não chega nem a saber que tipo de aluno a gente tá trabalhando porque por
398	ser gente nova na sala os alunos eles se retraem... [...]
400	mas tem **essa questão por ser pouco tempo** tanto isso implica na/no trabalho do professor-
401	formador como no trabalho do estagiário... eles não eles não veem tudo eles são capazes de
402	trabalhar tantas coisas interessantes que têm dentro da da educação... [...]
406	às vezes vêm muito despreparados... uns vêm muito despreparados eles eles não sabem nem
407	como trabalhar um plano de aula nada... viu? outros mais bem preparados tem gente que dá um

408 409	show de aula... viu? **tem as oficinas... tem gente que entende o conceito de oficina tem gente que não entende o conceito de oficina...** [...]
424 425 426 427	**se também... que aumentasse mais esse número de aulas pra eles...** agora tem a questão né? **uma questão muito séria que é as escolas abrir esse espaço porque se já são poucas aulas tem escola que não quer nem abrir o espaço tem professor não quer abrir espaço...** então existe um problema sério nesse sentido... viu?

A apreciação da supervisora Maria apresenta várias críticas pertinentes ao estágio do Campus III/UEPB. Primeiramente, afirma que é preciso melhorar, visto que o tempo é limitado para desenvolver junto aos professores-estagiários os fundamentos básicos. A fim de ilustrar, ela menciona que o tempo não é suficiente para que os futuros professores conheçam os alunos, a rotina da sala de aula, pois são poucas as aulas observadas e regidas, além disso, também afirma que alguns não detêm conhecimentos básicos como preparar um plano de aula, nem sabem o conceito e a forma de uma oficina. A professora Maria sugere, então, o aumento no número de horas para a observação e a regência, contudo, problematiza: como aumentar essa quantidade se algumas das poucas escolas que constituem o campo de estágio ainda se negam a aceitar os estagiários? Por fim, conclui que é preciso abrir as portas das salas de aula existentes para garantir essa realização dos estágios. Essa reflexão da professora Maria é representativa, pois constatamos que não se trata apenas de uma ampliação geográfica do campo de estágio, mas é fundamental estabelecer parcerias e fortalecer os elos entre as escolas que estão previstas nos acordos institucionais da universidade. As salas de aulas precisam permanecer abertas e a universidade constantemente atenta às necessidades dos professores-supervisores no tocante às questões teórico-metodológicas.

Por fim, os dois excertos finais trazem as sugestões das professoras Karoline e Maria, as quais implicariam em grandes mudanças organizacionais e estruturais do estágio do curso de Letras/Campus III. Vejamos:

EXCERTO 67

273 274 275 276 277	Karoline: eu não sei nem se contaria mas assim... algo que eu acharia muito importante com relação ao estágio lá é **que não fosse obrigatório estagiar só em colégios de lá que é complicado por/por motivo de/de é::: muitos estagiários num período só pra tais escolas que também nem são todas que podem ser visitadas...** ainda há a possibilidade de a gente ir numa escola e não ser aceito como quase aconteceu com/comigo e com o meu grupo uma vez... e:::
	[...]
285 286	Karoline: **se fosse possível nas cidades dos estagiários não seria ruim... pelo menos em cidades mais próximas**

EXCERTO 68

477	Maria: outro dia eu conversando com o professor do estágio mesmo a gente conversou até um
478	bocado eu dei **a sugestão assim seria muito bom se a gente tivesse um espaço na própria**
479	**universidade não sei quem tinha que criar esse espaço o governo em si né?... um espaço**
480	**pra esses estágios... não era? eu tinha que eu já conversei isso com tanto com os alunos até**
481	**com os professores mesmo os professores-formadores que vêm aqui e conversam...**
482	**podia/poderia ser um espaço também... não é? colocaria professores lá a universidade**
483	**convocaria esses professores poderia ((risos))...**
484	Luana: pode falar... pode ficar à vontade
485	Maria: **poderia haver remuneração poderia haver uma bolsa pra esses professores não**
486	**era?** nesse espaço criado por exemplo um espaço perto do campus mesmo ao invés do aluno
487	vir pra cá o aluno da universidade ficaria nesse espaço lá e os professores é que iam pra lá uma
488	remuneraçãozinha pra o aluno uma remuneraçãozinha pra o professor
489	Luana: seria é parecido ou semelhante a uma escola de aplicação?
490	Maria: é uma escola de aplicação... eu penso isso não sabe? que eu não sei se é viável mas
491	também tem essa questão desse programa do PIBID **esse programa deveria ser ele deveria**
492	**ser expandido...**

EXCERTO 69

306	Vitória: [...] **de ter disponível pro professor um transporte** porque as turmas são o quê?
307	vinte alunos quinze alunos dez alunos doze alunos sete alunos são/é um número significativo
308	né pra estágio... e: essa questão do deslocamento do aparato... a segunda questão é::... com o
309	PRÓprio estágio **a questão de a gente puder ter um número menor de alunos ou seja ter**
310	**mais professores-formadores pra que nós pudéssemos de fato acompaNHÁ-los...** [...]
311	então essas duas questões eu pontuo como mais relevantes e uma terceira pra finalizar que é a
312	própria **questão da aplicabilidade porque essa resistência de atuar conforme as direções**
313	**dos documentos oficiais? eles têm eles têm alguns/algumas necessidades de melhorias?**
314	**têm todo documento tem mas tem muita coisa positiva que nós poderíamos trabalhar**
315	**mais com o nosso aluno pra ele se apropriar planejar aulas sabe? colocar no papel**
316	**aquilo que não dar rever e cadê esse tempo? então essas questões eu acho que isso assim**
317	**daria ao estágio uma nova fase uma nova roupagem...** sabe aquela história de desconstruir
318	pra transformar não é desconstruir pra jogar fora o que já tem mas para melhorar pra
319	transformar eu vejo dessa forma o estágio... mas eu gosto viu do estágio ((risos)) **apesar de**
320	**tudo** eu gosto dos estágios

A sugestão da professora Karoline é ampliar o campo de estágio, em função das dificuldades enfrentadas para vincular-se a uma escola na cidade de Guarabira. A fala de professora iniciante que retrata a incompatibilidade entre o número de estagiários e a quantidade de escolas-campo e salas de aulas disponíveis vai ao encontro das considerações das professoras Maria e Vitória, as quais também questionam as condições de realização dos estágios ao longo das entrevistas. Nessa esteira das sugestões, a professora-supervisora Maria vê na construção de uma escola de aplicação uma saída para os desafios anteriormente citados, pois esse espaço próximo à universidade contaria com os professores da rede pública, os quais seriam remunerados, e receberia os estagiários para cumprimento das obrigações do estágio. Outra proposta, seria ampliar o programa PIBID, a fim de integrá-lo ao estágio ou

estabelecer sistematicamente uma articulação entre eles. Por fim, a formadora Vitória apresenta os seus principais anseios, já pontuados em outros momentos da entrevista, a saber: a necessidade de transporte para deslocamento dos estagiários até as escolas-campo; a diminuição do número de estagiários e/ou aumento de professores-formadores, visto que há choques de horários quando esta está acompanhando estagiários; e, por fim, ela declara que é preciso trabalhar mais com os professores iniciantes a apropriação das orientações teórico-metodológicas, a fim de atender as prescrições oficiais e, consequentemente, oferecer uma formação inicial consistente.

Em função das identidades sociais assumidas, as sugestões foram variadas, revelando que esse período da formação inicial, por excelência, é constituído por várias dimensões, as quais exigem constante articulação para efetivar-se como espaço de formação e investigação. Ao analisarmos as sugestões das nossas colaboradoras, constatamos que questões de ordem operacional e logística têm um papel fundamental na execução das etapas que constituem o estágio. É perceptível que as propostas estão entrelaçadas, a exemplo, da sugestão de Karoline para ampliar o campo de atuação, a sugestão da professora Maria para criar uma escola de aplicação e o pedido da formadora Vitória com relação ao transporte, três anseios que implicam em uma questão prática. Contudo, cada uma das colaboradoras fala de um lugar social distinto e, por isso, esses dizeres são moldados, tornando-os mais ou menos exequíveis a depender das instâncias envolvidas.

Em síntese, as entrevistas revelaram múltiplas identidades sociais que revestiram os atores e atribuíram saberes e práticas específicas. Vejamos:

- **Karoline** posicionou-se como professora-estagiária, mas também como professora, visto que a entrevista foi realizada após a conclusão do curso de Letras, encontrando-a inserida no mercado de trabalho. Entretanto, a retomada das experiências a levou para o contexto de formação do estágio de uma forma interessante, ao ponto de confrontarmos episódios mencionados nos relatório de estágio analisados no capítulo anterior. Com relação aos saberes, destacamos a necessidade de ter acesso aos teóricos da área para citar nos relatórios, assim como saber como inserir citações para corroborar as análises das práticas. A interface teórica do estágio, com seus conhecimentos científicos e acadêmicos, não foi discutida suficientemente, segundo a professora-estagiária, durante o estágio, todavia, as práticas foram diversas, confirmando o caráter prático predominante neste momento da formação. Entre as práticas: vinculação à escola-campo, observações e regências de aulas, planejamentos, produção dos relatórios etc.

- **Maria**, do auge dos seus quinze anos de experiência na supervisão de estagiários, revelou múltiplas identidades sociais à medida que se implicou linguístico-discursivamente no processo de formação dos futuros professores como professora, supervisora, orientadora, professora que estuda, professora curiosa e aberta às mudanças. Para ela, o estágio, através da produção do gênero relatório, representa fonte de diagnóstico das necessidades da escola-campo, mas também um espaço de aprendizagem recíproco entre aqueles que pertencem às instâncias escolar e universitária.
- **Vitória** enxerga-se como uma formadora multifuncional, visto que desempenha as funções da professora e formadora que prepara teoricamente e instrui metodologicamente. Para tanto, mobiliza saberes teóricos, pedagógicos, a fim de atender à necessidade dos estagiários diante do processo de transposição didática, o qual consiste na didatização dos saberes disciplinares para transformá-los em objetos de ensino. Além de inserir-se em práticas diversas, as quais envolvem desde a distribuição e vinculação dos estagiários à logística de deslocamento dos estagiários para as escolas-campo. Assim, o estágio é representado como prática formativa, mas, em alguns momentos, também emerge como campo de atuação saturado, evidenciado pelas dificuldades encontradas ao longo desse processo de formação inicial.

O (IN)ACABAMENTO DE UMA TRAMA

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.
>
> (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*)

Ao chegarmos às considerações finais deste estudo, rememoramos a curiosidade que nos moveu nesse percurso de desvelamento. Reconhecemos que o estágio é o momento ímpar na formação inicial dos futuros professores, mas também é um espaço de inquietação pungente, visto que, apesar da saturação do campo de atuação e demais impedimentos, é preciso, ao mesmo tempo, seguir as prescrições quanto à articulação de saberes e práticas pertencentes às instâncias formais, universidade e escola, e negociá-las constantemente com o objetivo de inserir os futuros professores nas salas de aula de língua portuguesa. A epígrafe, desse modo, traduz a força propulsora, a pergunta verbalizada que rompeu o silêncio diante dessa realidade: **Como o estágio supervisionado do curso de Letras do Campus III/UEPB, seus principais atores e trabalho docente são representados nos textos/discursos da tríade (a professora-estagiária, a professora-supervisora e a professora-formadora) e o que isso revela quanto à complexidade e multidimensionalidade da formação inicial do professor de língua portuguesa?**. Para responder essa indagação, em um primeiro momento, (re)visitamos investigações na área da formação inicial, os marcos legais que regularam até então a prática de ensino e o estágio supervisionado, bem como as concepções subjacentes; a partir dessa base acerca do objeto de estudo, discutimos os conceitos de identidade, a fim de situar a nossa discussão acerca da construção identitária do professor em uma perspectiva pós-essencialista. A partir das noções de linguagem e trabalho, as bases epistemológicas do

Interacionismo Sociodiscursivo foram apresentadas, juntamente com alguns conceitos das Ciências do Trabalho, que atribuem significação aos aspectos do ofício docente, tornando-os perceptíveis e analisáveis. Por fim, expomos e discutimos as bases metodológicas nas quais estamos ancorados, para, enfim, chegarmos aos momentos de análise que foram distribuídos em dois momentos, considerando as práticas discursivas e os objetivos pretendidos.

Isso posto, apresentaremos os resultados obtidos com base nas perguntas de pesquisa específicas.

1) Quais os temas e representações (do estágio, de si, dos outros, do trabalho docente) construídas por uma estagiária nos relatórios de estágio e o que revelam quanto ao processo de construção identitária do professor iniciante?

A análise dos quatros relatórios de estágio da futura professora Karoline revelou representações que tornaram visíveis as percepções dela e o processo de construção identitária como o fio que conduziu esse percurso teórico-prático. A partir do conteúdo temático, das vozes, índices de pessoa e modalizações, emergiram as apreciações subjetivas, mas também coletivas, as quais traçaram os contornos do estágio supervisionado do Curso de Letras/Campus III, tornando tangíveis alguns aspectos, até então, ocultos na cena da formação inicial e, principalmente, evidenciando a importância do fortalecimento de uma rede colaborativa interinstitucional.

Primeiramente, o estágio é representado como um espaço de formação acadêmico-profissional constituído por relações institucionais e interpessoais geradoras de conflitos que precisam ser superados, (re)significados constantemente pela professora-estagiária e esse processo suscita transformações na identidade profissional docente por meio das práticas sociais que possibilitam olhar para o trabalho do professor de língua portuguesa a partir de diferentes perspectivas.

A futura professora surge, nesse estágio, como o elo que une os demais atores, dado que ela conquista seu espaço, apesar da saturação do campo de estágio, e apropria-se do gênero profissional professor (FAÏTA, 2004) mediante um movimento complexo de negação e adesão aos modelos de ensino observados. Além disso, o enfrentamento dos medos e das inseguranças, a partir das práticas realizadas durante o estágio, projetou-a da condição de estagiária-observadora à professora-estagiária conforme foi evidenciado nesse trajeto longitudinal.

Outro elo fundamental, nessa trama, são os professores-supervisores, os quais, segundo os relatos da estagiária Karoline, podem ter ou não formação específica na área, o que causou na futura professora estranhamento e receio diante do mercado de trabalho; e sentem desconforto com a presença dos estagiários e confessam a sua desmotivação diante da falta de valorização docente. Contudo, também há aqueles que motivam os alunos ao incorporarem às aulas atividades significativas, diferentes dos modelos considerados tradicionais, inspirando a professora iniciante diante de novas estratégias metodológicas para as aulas de língua portuguesa.

Entre os outros que figuram nos relatórios de estágio de Karoline, destacamos as representações acerca dos alunos, marcados discursivamente por um coletivo desinteressado e indisciplinado pertencente às turmas regulares da segunda fase do ensino fundamental, opondo-se a outro coletivo, dos alunos do ensino médio da EJA, fonte de satisfação e realização profissional. Coincidentemente, essas vivências acompanharam, em uma linha ascendente, o processo de identificação da futura professora com o gênero profissional professor ao culminar com experiências exitosas na regência em turmas de ensino médio.

Por fim, o trabalho docente foi representado predominantemente ancorado na tendência pedagógica tradicional, posto que, ao longo dessa trajetória formativa, há apenas a menção de "interessante" atribuída à mobilização de práticas orais e escritas que destoavam dos modelos canônicos. Sendo assim, as representações recorrentes, nos relatórios de observação ou regência, reverberam uma concepção tradicional, em que a língua é apresentada destituída dos contextos de uso, sendo o ensino de língua portuguesa sinônimo de ensino de gramática.

Essas constatações nos conduziram para o segundo momento da nossa análise, em que, além da professora-estagiária, foram entrevistadas a professora-supervisora e a professora-formadora, a fim de acessarmos as percepções advindas de três ângulos distintos e imprescindíveis para uma visão ampliada do estágio.

2) Quais as identidades sociais, saberes e práticas mobilizados pela tríade (professora iniciante, professora-supervisora e professora-formadora) nas entrevistas sobre o estágio supervisionado?

As entrevistas realizadas com a tríade (professora iniciante, professora-supervisora e professora-formadora) apresentaram um quadro de identidades sociais, saberes e práticas heterogêneas, os quais constituem um espaço de investigação e formação ímpar nas

licenciaturas. As identidades sociais são forjadas mediante o lugar social que os atores ocupam, em determinadas circunstâncias dentro da tríade, visto que as colaboradoras atribuem sentido a si em um complexo jogo de identificação e diferença com o outro. Além disso, analisando as considerações das professoras entrevistadas, o estágio supervisionado do curso de Letras, UEPB/Campus III, configura-se como um espaço dinâmico e em constante (co)construção no qual coexistem as seguintes identidades sociais relacionadas aos saberes e práticas, respectivamente:

- Karoline: implica-se de diferentes formas ao tecer suas apreciações, desde professora-estagiária, estagiária, aluna e professora, e, dessa forma, assume a responsabilidade diante de saberes, como conhecer teóricos da área, dialogar teórico-metodologicamente mediante a inserção de citações no gênero relatório de estágio, e práticas vinculadas à observação e à regência: a vinculação à escola-campo, o planejamento das aulas, a transposição didática, a produção do relatório.

- Maria: apresenta-se múltipla nesse percurso analítico, revestindo-se das identidades de professora, supervisora, orientadora, professora estudiosa, professora pesquisadora, dentre as mais representativas. Apesar da experiência docente considerável, evidencia o ato de aprender com os estagiários como constitutivo da sua atividade como professora-supervisora, além das práticas de orientação e avaliação.

- Vitória: ao se denominar uma professora multifuncional, sinaliza para as inúmeras identidades (professora, formadora, aquela que forma e instrui), as quais estão intrinsecamente relacionadas aos saberes destacados nas suas práticas linguageiras, a saber: os saberes teóricos, os saberes pedagógicos, os conhecimentos necessários à transposição didática. Desse modo, a professora-formadora, enquanto práticas, orienta, vincula estagiários, dar feedback (ou deveria), transporta estagiários, aluga ônibus, i.e., desempenha atividades que, geralmente, não são mencionadas como pertencentes à responsabilidade dela.

3)* Como o estágio supervisionado é representado nos textos/discursos produzidos pela tríade a partir das entrevistas*?

Esse conjunto de identidades, saberes e práticas relacionadas aos atores da tríade incidem em diferentes representações do estágio, as quais elencamos abaixo:

- o estágio como um rito de passagem que possibilitou à professora Karoline o enfrentamento de medos, limitações e o nítido fortalecimento da sua construção identitária;

- o estágio como fonte de diagnóstico das necessidades da escola-campo, mediante o registro das experiências vivenciadas nos relatórios de estágio;

- o estágio como prática formativa balizada por prescrições das instâncias universitárias e escolar;

- estágio como espaço de escrita reflexiva, haja vista a importância da produção do relatório para a professora iniciante Karoline;

- o estágio como campo de atuação saturado, em função do número expressivo de estagiários e a pouca quantidade de escolas-campo;

- o estágio como uma via de formação recíproca entre os estagiários e professores da escola-campo.

Em síntese, essas múltiplas representações do estágio refletem a sua complexidade constitutiva. Diferentes dos demais componentes que integram o currículo do curso, o estágio supervisionado, mesmo diante de impedimentos e coerções institucionais, não se restringe a aspectos técnicos e burocráticos, pois sua essência é a inserção dos futuros professores em práticas situadas de formação acadêmico-profissional.

Nesse trajeto, percebemos que semelhante ao trabalho docente, metaforicamente simbolizado pela imagem do iceberg (p. 84), o estágio supervisionado é subdimensionalizado, compartimentalizado quando ignoramos a trama que o constitui; esta, por sua vez, constatamos em nossas análises, é constituída por inúmeros fios, de tons, espessuras e cumprimentos diferentes, provenientes das relações estabelecidas entre as instâncias formais e entrelaçados pelos sujeitos a ela vinculados, neste caso, a tríade. Desse modo, ao passo que ouvimos e analisamos as vozes dos principais atores que agem nessa rede formativa, constatamos, a partir das marcas linguístico-discursivas, que o estágio supervisionado do curso de Letras, UEPB/Campus III, extrapola os limites fixos de um componente curricular ao tornar-se um espaço de formação multidimensional, visto que nele convergem múltiplas identidades sociais, saberes e práticas mobilizadas a partir de esferas distintas, construindo uma teia espessa que sustenta um dos momentos mais conflitante e desafiador da formação inicial.

O estágio, portanto, constitui-se enquanto prática social letrada em que seus atores agem discursivamente instaurando espaços de formação, investigação, intervenção, os quais estão em contínuo processo de (re)construção. Por mais que coexistam concepções reducionistas e modelos engessados no estágio do curso de Letras/Campus III, sobressai o protagonismo das professoras-colaboradoras nesse processo formativo. O entrecruzamento dos dizeres, com suas representações individuais e coletivas, apresenta o estágio de uma

forma peculiar e real, pois deixa sobressair as exigências das prescrições institucionais, as carências teóricas e as limitações de determinadas práticas, que constituem esse meio de formação socioprofissional. Por isso, afirmamos que o processo de construção da identidade socioprofissional de Karoline, os posicionamentos críticos e experientes da professora Maria e a consciência do papel de formadora de Vitória constituíram uma tríade singular. Sem essas vozes, pouco seria dito sobre esse caráter complexo e multidimensional que reveste a formação inicial e o estágio supervisionado. Investigar, discutir e analisar o estágio supervisionado pressupõe compreender quais as necessidades e os desafios que se impõe às professoras e, consequentemente, à manutenção da rede colaborativa que elas construíram.

Diante dessas constatações, destacamos as principais implicações deste estudo para a Licenciatura em Letras e seus formadores/as: primeiramente, que é imprescindível repensar o estágio supervisionado a partir das vozes dos principais atores envolvidos (estagiários/as, supervisores/as, formadores/as), posto que são eles que vivenciam constantemente as tensões e enfrentam os desafios de um processo formativo complexo que se configura como um ato educativo dependente das relações interinstitucionais e das relações interpessoais; desse modo, a nosso ver, será possível reavaliar periodicamente o campo de estágio, evidenciando os pontos positivos e as problemáticas com o propósito de fortalecer as parcerias e evitar, entre outros percalços, a saturação das escolas e, consequentemente, dos professores-supervisores, em função da concentração de um número significativo de professores-estagiários, como é o caso relatado do Campus III/UEPB.

Além disso, conforme sinalizado pelos nossos dados, ratificamos a necessidade de fortalecer os elos entre a universidade e a escola através de formações continuadas a serem ofertadas aos professores-supervisores com o objetivo de discutir as orientações teórico-metodológicas provenientes de pesquisas científicas e seu caráter prescritivo quando retextualizadas nos documentos oficiais (PCN, OCEM, BNCC, dentre outros). Esse diálogo seria salutar para ambas as instituições, visto que as escolas públicas seriam beneficiadas com o acompanhamento das IES e estas firmariam, a cada ação formativa, a parceria com os gestores, coordenadores e, principalmente, professores-supervisores, responsáveis diretamente pelo acompanhamento dos estagiários.

No tocante ao impacto desta pesquisa na minha formação enquanto professora do ensino superior e do estágio supervisionado de língua portuguesa, sobressai a compreensão do protagonismo desempenhado pela tríade (professora-estagiária, professora-supervisora e professora-formadora) no processo de desenvolvimento socioprofissional existente no curso de Letras do Campus III/UEPB, tendo em vista que afeta os atores implicados de acordo com

as especificidades dos papéis que estes assumem no estágio. Logo, a multidimensionalidade do estágio faz-se presente também nesse aspecto, porque não é possível afirmar que se trata de "uma via de mão única", ou seja, que apenas a universidade usufrua dos espaços escolares para a formação dos futuros docentes. Confrontamos esse ponto de vista com as relações estabelecidas pela tríade, a qual se movimenta dinamicamente para manter os vínculos universidade-escola, mesmo que ainda necessite de melhores condições de trabalho.

Outro ponto a destacar é a relevância do estágio como prática letrada na construção identitária da professora-estagiária Karoline e no estabelecimento de um elo com a escola-campo. Em outras palavras, é ao ler, resumir, resenhar, debater oralmente, preencher formulários, planejar, elaborar planos e roteiros de aula, observar e ministrar aulas, produzir relatórios de estágio, dentre outras atividades, que Karoline, paulatinamente, começa a se reconhecer como uma futura professora. Trata-se de diferentes práticas, orais e escritas, produzidas a partir da interação e orientação da professora-supervisora e da professora-formadora, com destaque para o relatório, texto-síntese desse percurso formativo.

Destarte, é notável como os textos-discursos da tríade são reveladores ao problematizarem múltiplos aspectos que constituem o estágio supervisionado a partir de diferentes perspectivas. Nossa pesquisa, portanto, evidenciou a importância desse olhar ampliado, fundamental para considerar a multidimensionalidade constitutiva do estágio.

Por fim, no que se refere às sugestões para futuras pesquisas, vislumbramos: investigações que envolvam a perspectiva de demais atores com relação ao estágio (alunos, diretores, por exemplo); investigar especificamente o gênero textual relatório de estágio como prática reflexiva que impacta a construção identitária dos estagiários; analisar as representações dos acadêmicos não envolvidos diretamente com o estágio (universitários e professores da IES) acerca desse momento da formação inicial, com a finalidade de compreender como o estágio é reconhecido no meio acadêmico, se é tratado como uma prática de letramento ou mais um componente da grade curricular.

Nestas últimas linhas, rememoro as inquietações que me trouxeram até este momento e estão me levando mais além, à docência como professora efetiva desta IES, que tanto contribuiu com a minha formação enquanto pós-graduanda. Indubitavelmente, levarei essa bagagem para meu exercício como professora-formadora do Curso de Letras, ciente que entre fios e nós, a trama do estágio supervisionado do curso de Letras do Campus III/UEPB foi/é constituída.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A. A configuração do estágio curricular em cursos de licenciatura e as atuais normativas legais. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p. 185-198, set./dez 2010. Disponível em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24138. Acesso em 24 abr. 2015.

ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores:** saberes, valores, atividade. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) **Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 234-262.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRADE; R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35. Acesso em 20 de fev. 2015.

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**. Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

AZEVEDO, L.M.F. **O estágio supervisionado**: uma análise crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1979]2011.

BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Entre saberes interdisciplinares e práticas sociais – estudo da identidade em abordagens contemporâneas. In: _____ (Orgs.). **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamound, 2011.

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avecamp, 2006.

BARTON, D. **Literacy***:* an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

_____ et al. **Situated literacies**: Reading and writing in contexto. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf. Acesso em 16 fev. 2015.

BHABHA, H. Z. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, [1998]2013.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem.2006. Disponível em http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/324/325. Acesso em 20 de out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 27 de out. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 16 de abr. 2015.

_____. **Lei nº 5.540 de 58 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em 20 de abr. 2015.

_____. **Lei nº 5.962 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 20 de abr. 2015.

_____. **Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm. Acesso em 20 de abr. 2015.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 18 de abr. de 2015.

_____. **Lei nº 11.788. 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso 25 de mai. De 2015.

_____. **Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em 20 de ab. 2015.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 18 de out. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais***: e*nsino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

_____. **Parecer CFE 292/62, de 14 de novembro de 1962** – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, p. 95-100, 10 dez. 1962.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf Acesso em 11 de mai. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 27/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DOU de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_2010.pdf. Acesso em 31 de out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em www.mec.gov.br/cne/pdf. Acesso em 03 de mai. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior. Disponível em: www.mec. gov.br/cne/pdf. Acesso em 03 de mai. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2015**. 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. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de ago. 2016.

BRONCKART, J. **Atividades de Linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. Trad. Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções de trabalho. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Entrevista concedida a Rivadavia Porto Cavalcante. In: **Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 105-117, nov/dez de 2015.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2007. 220f.

_____. O decálogo e a prescrição no trabalho docente. In: _____; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquim e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CASTRO, M. A. **Dicionário de Poética e Pensamento**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Representa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 31 de out. 2016.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, [1999]2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, [2008]2010.

_____. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chaves. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COOK-GUMPERZ. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1991.

COSERIU, E. **O Homem e a Sua Linguagem**: Estudos de Teoria e Metodologia Linguística. Presença Edições Edusp, 1982.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

_____ (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

_____; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: _____ (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

_____; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno do letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. In: **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 73-99, jul./dez. 2015. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/30593/16707. Acesso em 17 de out. 2016.

DE GRANDE, P. B. **Processo de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2010. 139f.

_____. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2015. 269f.

DILLMAN, Don A. **Mail and telephone surveys**. 3. ed. New York: Wiley, 1978.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário das ciências da linguagem**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FAÏTA, D. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUSA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos, volume 3. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

FARIAS, L. F. P. de. **“Por que tenho que produzir um relatório de estágio?”**: estágio supervisionado e construção identitária. In: Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2015. p. 2-1709.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em http: revistas.ufpr.br/educar/article/download/7609/5423. Acesso em 02 fev. 2015.

FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editores, p. 91-106, 2011.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação) – UNICAMP, 1997. 210f.

_____. Do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. GONÇALVES; A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). In: **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento de avaliação. In: VILLA BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

FREUDENBERGER, F. M. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes**: um caminho para compreender o desenvolvimento? Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2015. 542f.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

_____. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D. et al. **Situated literacies**: Reading and writing in contexto. Londres e Nova York: Routledge, p. 180-196, 2000.

GHEDIN, E. et al. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES; A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

_____. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa, Editora Presença, [1977]1988.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política, Volume I. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura Ltda.: São Paulo, [1867]1996.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura com prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2000. 232f.

_____. **Práticas de escrita na formação de professores**: indícios de apropriação da profissão docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

_____. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário.** Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01, Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, p. 1-15, 2003. Disponível em http: www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf. Acesso em abr. 2015.

_____. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf. Acesso em 17 de abr. 2015.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1929]2012.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2011.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1996] 2014.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, apr. 1982.

_____. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

HOLLAND, D. et al. **Identity and agency in cultural words**. Cambridge, Havard University Press, 1998.

HUMBOLDT, W. **Von Introduction à l'uvre sur lê kavi**. Paris: Seuil, [1835]1974.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____ (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Processo identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel (org.). **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz, vol. 32, n. 52, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

_____; DE GRANDE; P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, p. 11-30, jan/jun. 2015.

_____; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____; REICHMANN; C. L. ...tive uma visão melhor da minha vida escolar: Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras,** Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. n. 18, p. 156-175, 2012.

_____; VALSECHI, M. C. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, MS, n. 8, n. 15, p. 13-32, jan./jun. 2014. Disponível em http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3146&path%5B%5D=1752. Acesso em 10 de mai. 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____; BOTELHO, J. L. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: _____; BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. (Orgs.). **Gênero, ensino e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LEAHY-DIOS, C. Conteúdos e métodos didáticos: conflitos necessários? In: _____; MENEZES, C. L. M. (colab.). **Língua e literatura**: uma questão de educação. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LOPES, M. Â. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 221-236.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2006. 333f.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.); LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, A. D. (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996. Disponível em http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/780/792. Acesso em 18 de out. 2016.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 77-96, Abril/2001. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf. Acesso em 20 de out. 2016.

_____. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. 95 Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 13 mar. 2015.

_____. O lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em

http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/410/104. Acesso em 21 jan. 2015.

MACHADO, I. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

MACHADO, A. R. O **diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

_____. Prefácio. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

_____. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. et al. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org,). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

_____; BRONCKART, J. P. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: _____ e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, I. Escrita e identidades, **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 7, p. 106-118, 2004/05. Disponível em

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9463/1/ARTIGO_EscrtiaIdentidades.pdf. Acesso em 04 de abr. 2015.

_____. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: _____ (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, H.; FROTA, M. P. **Identidade e ceticismo**. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da. (Orgs.). Estudos de identidade: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamound, 2011.

MARX, K. **O capital***:* crítica da economia política, Volume I. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura Ltda.: São Paulo, [1867]1996.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nelio Schneider e Luciano Caviani Martorano. São Paulo, SP: Editora Boitempo, [1946]2007.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1994.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In:_____; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: _____; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.

_____; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos."Licenciatura curta" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=17. Acesso em 22 de out. 2015.

MESSIAS, C. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. Tese (Doutorado – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC/SP, 2013. 384f.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2006.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____ (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOLAR, J. O. Alteridade: uma noção em construção. **Revista NUPEM**, Universidade Estadual do Paraná, v. 3, n. 5, 2011. Disponível em www.felilcam.br/revista/index.php/nupem/index. Acesso em 10 de mar. 2013.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. Teoria dos Gêneros. In: _____. **Mikhail Bakhtin**: criação prosaística. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLSON, D. R.; HILDYARD, A. Writing and literal meaning. In: MARTLEW, M. (org.). **The Psychology of Written Language:** developmental and educational perspectives. Nova York: John Wilwy and Sons, 1983.

_____. O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Barth. São Paulo/SP: Editora Ática, [1994]1997.

ONG, W. J. **Interfaces of the word**: studies in the evolution of consciousness and culture. Ithaca and London: Cornell UP, 1977.

OLIVEIRA, A. C. B. de. **Qual a sua formação professor?** Campinas: Papirus, 1994.

PARAÍBA. **Resolução/UEPB/CONSEPE/14/2005**. Regulamenta e define carga horária e ementas dos componentes curriculares estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UEPB. Disponível em file:///C:/Users/-Administrador-/Downloads/14-2005%20DEFINE%20CARGA%20HORARIA%20DE%20%20ESTAGIO%20SUPERVISIONADO%20(1).pdf. Acesso em 14 de mai. 2015.

_____. **Resolução/UEPB/CONSEPE/012/2013**. Altera a resolução UEPB/CONSEPE/14/2005 e dá outras providências. Disponível em file:///C:/Users/-Administrador-/Downloads/012-2013%20-%20ESTAGIO%20-%20LICENCIATURA%20(1).pdf. Acesso em 14 de mai. 2015.

PARO, V. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PÉREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014a.

_____. **Construindo sentidos sobre o agir docente**: o uso da instrução ao sósia na formação inicial do professor de língua inglesa. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2014b.

_____. A formação inicial do professor de língua inglesa: a análise das práticas como ação formativa. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESSOA SILVA, F. **O agir docente em contexto de EJA**: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2015. 275f.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C. A. et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012 [1994].

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: M. K. Oliveira; D. T. R. Souza & M. T. Rego (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RABARDEL, P. **Les hommes et les Technologies**, une appoche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

_____. **Le langage comme instrument?** Éléments por une théorie instrumentale étendue. In: CLOR, Y. (ed.). Avec Vygotski. Paris: La dispute, p. 356-289, 1999.

RAMOS, F. **Construção identitária e letramento acadêmico-profissional em diários de leitura**: formando professores para formar leitores. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2015. 170f.

RAMPTON, B. **Language and Late Modernity. Interaction in an Urban School**. Cambridge: CUP, 2006a.

_____. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2006b.

REICHMANN, C. L. Práticas de Letramento Docente no Estágio Supervisionado de Letras Estrangeiras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0212.pdf. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; _____ (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012b.

_____ (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.15, jan./jun. 2014.

_____. **Letras e letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

_____. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURES, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2011. 220f.

SANTANA, F. S. **A reconstrução da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFPB, 2016. 185f.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. Lisboa: Editora Caminho, 2006.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionelle**: une approche clinique du travail du professeur. Tese de Doutorado em Ciência da Educação. Marselha: Université d'Aix-Marseille I, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye; com col. de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. **Écrits de linguistique générale**. Paris: Galimard, 2002.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1991.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: _____ et al.. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil, Campinas, Autores Associados, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **Il Profissionista riflessivo**: per uma nuova epistemologia della pratica professionale. Trad. Angela Barbanente. Edizioni Dedalo srl, Bari, [1983] 1993.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, [1987] 2000.

SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2000] 2014.

SILVA, W. R. Apresentação. In: GONÇALVES; A. V. et al. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011.

SOUZA; E. M. F.; MARTINS; A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 143-156, jul./dez. 2012.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 300-308, jul/sep, 1993.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, [1984]2006.

_____. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: CUP, 1993.

_____. "What's 'new' in New Literacy Studies: Critical approaches ro literacy in theory and practice", **Current Issues in Comparative Education**, vol 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. **Revista de de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, vol.33 n. 89, Campinas, p. 51-71, Jan./Apr. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf. Acesso em: 15 fev. 2016

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, [1995]2014.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no ensino superior**: prática diarista e formação do professor. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2006. 208f.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, [2002]2014.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.univamp.br> Acesso em: 25 jan. 2015.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; _____ (Orgs.). **O ofício de professor**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, [2008]2013.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2008. 241f.

VALSECHI, M. C. **Afinal, o que é o estágio supervisionado?** De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela universidade na visão dos estagiário. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2016. 266f.

VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). **Docência uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930]2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP, 2007. 304f.

_____; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L. et al. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1997]2014.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A1 – Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1
PROFESSOR-ESTAGIÁRIO

1. Pseudônimo[90]: _____

2. Idade: _____

3. Residente na cidade de: _____

4. Formação acadêmica: _____

5. Experiência docente[91]
5.1 Instituição:

a) (____ anos) Rede pública (____ anos) Rede particular

5.2 Anos de experiência/Níveis de ensino:

(____ anos) Educação Infantil (____ anos) Ensino Fundamental I

(____ anos) Ensino Fundamental II (____ anos) Ensino Médio

6. Possui vínculo institucional atual: _____

Agradeço pela sua generosa colaboração!

[90] Por gentileza, escolha um nome fictício para utilização ao longo da análise.
[91] A indicação de anos de experiência pode ser aproximada, uma vez que o objetivo deste questionário é estabelecer um contato prévio com o colaborador(a) e, consequentemente, com o seu perfil antes da entrevista.

APÊNDICE A2 – Questionário 2

QUESTIONÁRIO 1
PROFESSOR-FORMADOR e PROFESSOR-SUPERVISOR

1. Pseudônimo[92]: _____

2. Idade: _____

3. Residente na cidade de: _____

4. Formação acadêmica
( ) Graduado:_____Ano da conclusão:_____
_____Ano da conclusão:_____

( ) Especialização/ões: _____Ano da conclusão:_____
_____Ano da conclusão:_____

( ) Mestrado:_____Ano da conclusão:_____

( ) Doutorado:_____Ano da conclusão: _____

( ) Pós-Doutorado:_____Ano da conclusão: _____

5. Experiência docente[93]
5.1 Instituição:

a) (____ anos) Rede pública (____ anos) Rede particular

5.2 Anos de experiência/Níveis de ensino:

(____ anos) Educação Infantil (____ anos) Ensino Fundamental I

(____ anos) Ensino Fundamental II (____ anos) Ensino Médio

(____ anos) Ensino Superior

6. Vínculo institucional atual: _____

7. Sobre o Estágio: quantos anos de experiência com o componente Estágio Supervisionado? _____

Agradeço pela sua generosa colaboração!

[92] Por gentileza, escolha um nome fictício para utilização ao longo da análise.
[93] A indicação de anos de experiência pode ser aproximada, uma vez que o objetivo deste questionário é estabelecer um contato prévio com o colaborador(a) e, consequentemente, com o seu perfil antes da entrevista.

APÊNDICE B1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSOR-ESTAGIÁRIO

1º MOMENTO: QUANTO À CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO

1. Como você definiria seu papel de professor-estagiário? Quais as principais práticas desenvolvidas durante esse período da formação inicial?

2. As leituras teórico-metodológicas realizadas durante o curso de Letras, mais especificamente ao longo dos dois anos de estágio, foram importantes/significantes para a realização das observações, regências e produção dos relatórios?

3. Você considerou satisfatórias às orientações e encaminhamentos oferecidos pelo professor-formador? Na sua opinião, estabeleceu-se uma parceria produtiva?

4. Como você avaliaria a recepção da/s escolas-campo visitadas? E sua relação com os professores-supervisores da escola-campo?

5. Quais as fases, ao longo do percurso do Estágio Supervisionado I e II, você considera mais enriquecedoras quanto ao aprendizado acerca do fazer docente: as discussões teórico-metodológicas, as visitas e observações ou as regências? Por quê?

6. Qual/is o/s principal/is impedimento/s, desafios que o professor-estagiário da Licenciatura em Letras-Português, UEPB/Campus III, enfrenta durante os estágios?

2º MOMENTO: QUANTO AO TRABALHO DOCENTE

7. Durante as observações, regências e discussões do Estágio, quais aspectos do trabalho docente de língua portuguesa foram evidenciados?

8. Você considera que houve uma mudança significativa no seu modo de enxergar o trabalho do professor de língua portuguesa após as práticas proporcionados pelo Estágio Supervisionado? Em caso afirmativo, em que sentido?

3º MOMENTO: SOBRE O GÊNERO RELATÓRIO

9. Com relação à produção do gênero relatório, como ocorreu? Você considerou importante esse registro? Por quê?

4º MOMENTO: AVALIAÇÃO E SUGESTÕES

10. Como você avaliaria a sua experiência no Estágio Supervisionado? Ela ofereceu os fundamentos básicos para o exercício do ofício docente?

11. Você teria sugestões para melhorar as condições de realização dos Estágios no Campus III/ Guarabira?

APÊNDICE B2 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSOR-SUPERVISOR DA ESCOLA CAMPO

1º MOMENTO: QUANTO À CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO

1. Como você definiria seu papel de professor-supervisor ao orientar e avaliar os professores-estagiários?

2. Você considera satisfatórias às orientações e encaminhamentos oferecidos pela universidade e/ou pelo professor-formador quanto à realização dos Estágios?

3. Na sua opinião, a relação Universidade/Escola, no Campus III/ Guarabira, configura-se como uma parceria produtiva?

4. Como você avaliaria a forma como os professores-estagiários são vinculados à escola-campo? E a relação professor-supervisor e professor-estagiário?

5. Quais a/s fase/s, ao longo do percurso do Estágio Supervisionado, você considera mais enriquecedora/s quanto ao aprendizado acerca do fazer docente: as visitas, as observações ou as regências? Por quê?

6. Qual/is o/s principal/is impedimento/s, desafios que o professor-supervisor de uma escola-campo vinculada à UEPB/Campus III enfrenta durante os estágios?

2º MOMENTO: QUANTO AO TRABALHO DOCENTE

7. Durante a realização do Estágio, quais aspectos do trabalho do professor de língua portuguesa você tenta evidenciar mais?

8. Você acredita que ocorre uma mudança significativa no modo dos professores-estagiários enxergarem o trabalho do professor de língua portuguesa após as práticas proporcionadas pelo Estágio Supervisionado? Em caso afirmativo, em que sentido?

9. A experiência de aceitar professores-estagiários interfere na rotina da sua prática escolar cotidiana? Em que sentido? (Como você enxerga essa interferência?)

3º MOMENTO: SOBRE O GÊNERO RELATÓRIO

10. Com relação à produção do gênero relatório, você considera importante esse registro? Por quê?
11. Já teve acesso a um relatório produzido por algum professor-estagiário que você supervisionou? Em caso afirmativo, como foi a experiência? Em caso negativo, você consideraria interessante essa prática?

4º MOMENTO: AVALIAÇÃO E SUGESTÕES

12. Como você avaliaria as práticas proporcionadas pelo Estágio Supervisionado ao professor-estagiário da UEPB/Campus III: ela oferece os fundamentos básicos para o exercício do ofício docente?

13. E com relação ao seu exercício profissional, ser supervisor de professores em formação inicial proporciona aprendizado?

14. Você teria sugestões para melhorar as condições de realização dos Estágios no Campus III/ Guarabira?

APÊNDICE B3 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSOR-FORMADOR

1º MOMENTO: QUANTO À CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO

1. Como você definiria seu papel de professor-formador?

2. Você considera satisfatórias às orientações e encaminhamentos oferecidos pela universidade, departamento e/ou coordenação de estágio quanto à realização dos Estágios aos professores-estagiários e professores-supervisores?

3. Na sua opinião, a relação Universidade/Escola-campo, no Campus III/ Guarabira, configura-se como uma parceria produtiva?

4. Como você avaliaria a forma como os professores-estagiários são vinculados à escola-campo? E a relação da tríade: professor-formador, professor-colaborador, professor-estagiário?

5. Quais a/s fase/s, ao longo do percurso do Estágio Supervisionado, você considera mais enriquecedora/s quanto ao aprendizado acerca do fazer docente: as discussões na universidade, as visitas, as observações ou as regências? Por quê?

6. Qual/is o/s principal/is impedimento/s, desafios que o professor-formador da UEPB/Campus III enfrenta durante os estágios?

2º MOMENTO: QUANTO AO TRABALHO DOCENTE

7. Durante a realização do Estágio, na sua opinião, quais aspectos do trabalho docente do professor de língua portuguesa são mais evidenciados?

8. Você acredita que ocorre uma mudança significativa no modo como os professores-estagiários enxergam o trabalho do professor de língua portuguesa após as práticas proporcionados pelo Estágio Supervisionado? Em caso afirmativo, em que sentido?

9. Na sua opinião, a experiência dos professores-supervisores (da escola-campo) aceitarem professores-estagiários interfere na rotina da escola, da sala de aula? Em que sentido?

3º MOMENTO: SOBRE O GÊNERO RELATÓRIO

10. Com relação à produção do gênero relatório, você considera importante esse registro? Por quê?

11. Há orientações com relação à entrega e/ou discussão do relatório de estágio ao professor da escola-campo?

4º MOMENTO: AVALIAÇÃO E SUGESTÕES

12. Como você avaliaria as práticas proporcionadas pelo Estágio Supervisionado ao professor-estagiário da UEPB/Campus III: ela oferece os fundamentos básicos para o exercício do ofício docente?

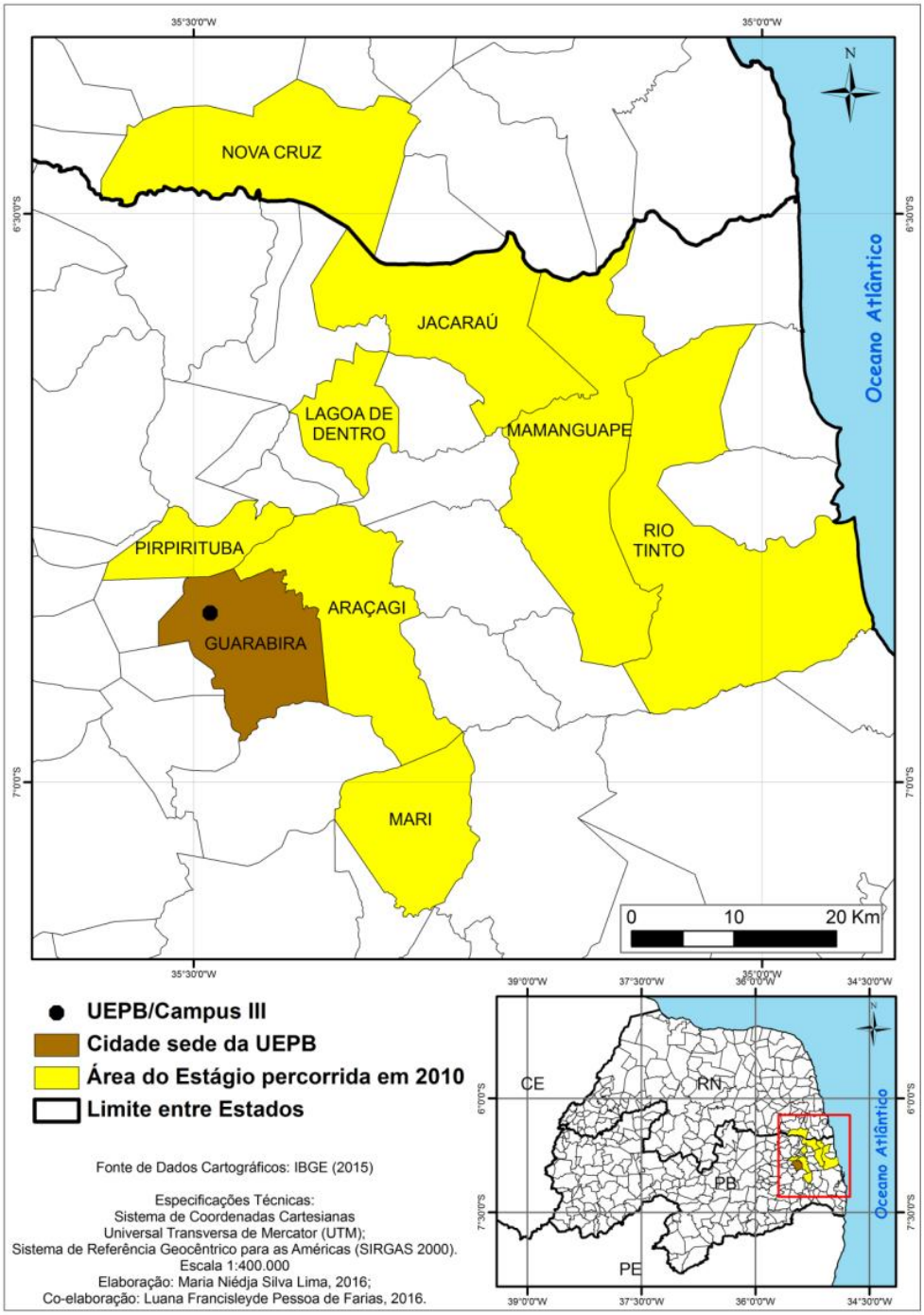
13. E com relação ao seu exercício profissional, ser formador de professores de língua portuguesa proporciona desenvolvimento profissional? Em que sentido?

14. Você teria sugestões para melhorar as condições de realização dos Estágios no Campus III/ Guarabira?

APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas semiestruturadas

(Arquivo em CD)

ANEXO A – Mapa da área do estágio percorrida em 2010



ANEXO B – Leis, Pareceres e Resoluções

(Arquivo em CD)

ANEXO C1 – Plano de curso do componente Estágio Supervisionado I

DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
COMPONENTE CURRICULAR: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO I**
CARGA HORÁRIA: **200 HORAS**

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Estudo e análise da situação da prática docente de Língua Portuguesa na escola brasileira, especificamente, na Paraíba. Vivência de experiências didáticas nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral:

Observar, analisar e vivenciar a prática docente na segunda fazer do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), através de visitas-aula em escolas da rede oficial de ensino, no intuito de apontar e caracterizar as diferentes competências dos profissionais inseridos no universo formal da educação, de modo a incentivar o estágio a adquirir os elementos fundamentais para o desempenho de suas funções enquanto profissional de educação.

2.2 Objetivos Específicos:

- Discutir o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no Ensino Fundamental;
- Fazer um diagnóstico da escola-campo e dos pré-requisitos de aprendizagem dos educandos;
- Identificar problemas no ensino da língua e propor alternativas metodológicas adequadas, a fim de sanar possíveis distorções detectadas;
- Selecionar, confeccionar e aplicar métodos, técnicas e multimeios diversos, compatíveis com os conteúdos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Elaborar o planejamento de ensino: plano de curso e plano de aula;
- Ministrar aulas nas turmas do Ensino Fundamental da escola-campo;
- Organizar e realizar atividades que estimulem o gosto dos alunos pela leitura;
- Aplicar estratégias metodológicas que levem os alunos a produzir textos;
- Elaborar os relatórios descritivo-analíticos sobre o estágio supervisionado.

3. UNIDADES TEMÁTICAS

3.1 1ª UNIDADE TEMÁTICA – Aspectos normativos da Prática de Ensino

- Concepções e Normas do Estágio (Introdução aos estudos teóricos de análise e vivência da Prática Docente);
- Estágio e a construção da identidade docente na formação inicial;
- Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) de Língua Portuguesa.

3.2 2ª UNIDADE TEMÁTICA – Postura didática e observação de aulas

- Habilidades de ensino e projetos didáticos;
- Visita às escolas-campo para observação e análise da Prática Docente;
- Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Observação.

3.3 3ª UNIDADE TEMÁTICA – Planejamento, aspectos metodológicos e avaliativos do ensino de Língua Portuguesa

- O ensino da leitura, gramática, literatura e produção textual;
- Análise de livros didáticos;
- Instrumentos e critérios para avaliação;
- Planos de curso e de aula;
- Recursos de ensino – confecção, escolha e uso.

3.4 4ª UNIDADE TEMÁTICA – Intervenção e elaboração do Relatório Final.

- Visitas às escolas-campo e planejamento das atividades de regência;
- Regências supervisionadas nas escolas-campo;
- Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Regência.

4. METODOLOGIA

- Exposições pelo professor dos conteúdos e/ou temáticas abordadas nos textos lidos;
- Discussões entre os alunos e professor acerca dos temas estudados, oportunizando-se a troca de experiências, a socialização das falas e construções e aceitação de diferentes pontos de vista;
- Exposição e/ou utilização de recursos visuais e audiovisuais que se fizerem necessários ao aprimoramento das aulas, facilitando a aprendizagem;

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será um processo continuado:

- assiduidade;
- discussão e crítica das leituras realizadas;
- clareza/coerência ao relatar experiências vivenciadas;
- facilidade em relacionar teoria e prática.

Instrumentos de avaliação:

- ficha de registro de frequência do Estágio Supervisionado;
- ficha de observação;
- relatórios descritivo-analíticos da vivência e intervenção.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avecamp, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento*: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português:* múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade.* 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de* ler. 43. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Iara. *Como facilitar a leitura*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas/SP: Companhia de Letras, 1999.

_____ (Org.). *A formação do professor*: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore V e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura:* uma questão de educação? Campinas, SP: Papirus, 2001.

MEDEIROS, M. D. de & KULESZA, W. A. (Orgs.). *Educação básica*: da teoria à metodologia. João Pessoa/UFPB, 2000.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos:* Novos desafios e como chegar lá. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MURRIE, Z. de F. (Org.). *O ensino de Português*: do primeiro grau à universidade. Contexto.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber:* a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
RODRIGUES, Janine Marta Coelho. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)
_____. *Modelização didática e planejamento*: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) A formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.
ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)
SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed.Porto Alegre: Artmed, 2000.
_____ & PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *Os (des)caminhos da escola*: traumatismos educacionais. vol. 587. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época)
SILVA. Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
SILVA, Fábio P. da. *O ensino escolar da leitura*: questões norteadoras. In: Anais do GELNE, João Pessoa: Ideia, 2006.
_____. *A Escrita como objeto de ensino na aula de língua materna e o professor como agente facilitador do letramento*. In: Anais do SELIMEL, Campina Grande: Bagagem, 2007.
SILVA, P. E. M. da; MORI-DE-ANGELIS, C. C.. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)
SOUZA, G. P. C. B. de. *A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!* São Paulo: DCL, 2006.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO C2 – Plano de curso do componente Estágio Supervisionado 2

DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
COMPONENTE CURRICULAR: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**
CARGA HORÁRIA: **200 HORAS**

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Estudo e análise da situação da prática docente de Língua Portuguesa na escola brasileira, especificamente, na Paraíba. Vivência de experiências didáticas nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral:

Observar, analisar e vivenciar a prática docente no Ensino Médio, através de visitas-aula em escolas da rede oficial de ensino, no intuito de apontar e caracterizar as diferentes competências dos profissionais inseridos no universo formal da educação, de modo a incentivar o estágio a adquirir os elementos fundamentais para o desempenho de suas funções enquanto profissional de educação.

2.2 Objetivos Específicos:

- Discutir o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no Ensino Médio;
- Fazer um diagnóstico da escola-campo e dos pré-requisitos de aprendizagem dos educandos;
- Identificar problemas no ensino da língua e propor alternativas metodológicas adequadas, a fim de sanar possíveis distorções detectadas;
- Selecionar, confeccionar e aplicar métodos, técnicas e multimeios diversos, compatíveis com os conteúdos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Elaborar o planejamento de ensino: plano de curso e plano de aula;
- Ministrar aulas nas turmas do Ensino Médio da escola-campo;
- Organizar e realizar atividades que estimulem o gosto dos alunos pela leitura;
- Aplicar estratégias metodológicas que levem os alunos a produzir textos;
- Elaborar os relatórios descritivo-analíticos sobre o estágio supervisionado.

3. UNIDADES TEMÁTICAS

3.1 **1ª UNIDADE TEMÁTICA** – Aspectos normativos da Prática de Ensino

- Concepções e Normas do Estágio (Introdução aos estudos teóricos de análise e vivência da Prática Docente);
- Estágio e a construção da identidade docente na formação inicial;
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Língua Portuguesa).

3.2 **2ª UNIDADE TEMÁTICA** – Postura didática e observação de aulas

- Habilidades de ensino e projetos didáticos;
- Visita às escolas-campo para observação e análise da Prática Docente;
- Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Observação.

3.3 **3ª UNIDADE TEMÁTICA** – Planejamento, aspectos metodológicos e avaliativos do ensino de Língua Portuguesa

- O ensino da leitura, gramática, literatura e produção textual;
- Análise de livros didáticos;
- Instrumentos e critérios para avaliação;
- Planos de curso e de aula;
- Recursos de ensino – confecção, escolha e uso.

3.4 **4ª UNIDADE TEMÁTICA** – Intervenção e elaboração do Relatório Final.

- Visitas às escolas-campo e planejamento das atividades de regência;
- Regências supervisionadas nas escolas-campo;
- Elaboração do diário de campo e do Relatório descritivo-analítico da Regência.

4. METODOLOGIA

- Exposições pelo professor dos conteúdos e/ou temáticas abordadas nos textos lidos;
- Discussões entre os alunos e professor acerca dos temas estudados, oportunizando-se a troca de experiências, a socialização das falas e construções e aceitação de diferentes pontos de vista;
- Exposição e/ou utilização de recursos visuais e audiovisuais que se fizerem necessários ao aprimoramento das aulas, facilitando a aprendizagem;
- Observação e intervenção nas escolas-campo que constituem o campo de estágio.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação será um processo continuado:

- assiduidade;
- discussão e crítica das leituras realizadas;
- clareza/coerência ao relatar experiências vivenciadas;
- facilidade em relacionar teoria e prática.

Instrumentos de avaliação:

- fichamentos e comentários críticos;
- ficha de registro de frequência do Estágio Supervisionado;
- ficha de observação;
- relatórios descritivo-analíticos da vivência e intervenção.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avecamp, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio* (volume 1): Linguagens e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEF, 2006.
BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
CAVALCANTE, Márcia H. K. C.; SOUZA, Rui Antônio (Orgs.). *Ensino Médio:* mudanças e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento*: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português:* múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade.* 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. *A importância do ato de* ler. 43. ed. São Paulo: Ática, 2000.
FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Iara. *Como facilitar a leitura*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português*: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
KLEIMAN, Ângela B. MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas/SP: Companhia de Letras, 1999.
_____ (Org.). *A formação do professor*: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
_____. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
_____. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.
_____. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2004.
KOCH, Ingedore V e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura:* uma questão de educação? Campinas, SP: Papirus, 2001.
MEDEIROS, M. D. de & KULESZA, W. A. (Orgs.). *Educação básica*: da teoria à metodologia. João Pessoa/UFPB, 2000.
MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos:* Novos desafios e como chegar lá. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MURRIE, Z. de F. (Org.). *O ensino de Português*: do primeiro grau à universidade. Contexto.
OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber:* a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
RODRIGUES, Janine Marta Coelho. *Construindo a profissionalização docente*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.
ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)
_____. *Modelização didática e planejamento*: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) A formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.
ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada)
SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
_____ & PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *Os (des)caminhos da escola*: traumatismos educacionais. vol. 587. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época)
SILVA. Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
SILVA, Fábio P. da. *O ensino escolar da leitura*: questões norteadoras. In: Anais do GELNE, João Pessoa: Ideia, 2006.
_____. *A Escrita como objeto de ensino na aula de língua materna e o professor como agente facilitador do letramento*. In: Anais do SELIMEL, Campina Grande: Bagagem, 2007.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO D – Roteiro para elaboração do relatório de estágio

ESTRUTURA DO RELATÓRIO*

1. **Capa**
2. **Folha de Rosto**
3. **Sumário**
4. **Introdução**

É a parte inicial do texto, em que se expõe o assunto como um todo. Apresenta-se uma descrição da situação ou do contexto referente ao conteúdo em questão. Inclui informações sobre a natureza e importância do trabalho, razões que o levaram à realização do trabalho, suas limitações e, principalmente, seus objetivos. Deve apresentar ainda, onde o estágio foi realizado, o período utilizado e as turmas em que foram ministradas as aulas.

5. **Caracterização da Escola**
   - **5.1 Aspectos Físicos**
   - **5.2 Aspectos pedagógicos**
   - **5.3 Perfil dos discentes**

6. **Análise da regência fundamentada teoricamente**

Texto elaborado pelos estagiários que fundamente a prática proposta. Deve conter as contribuições mais recentes e mais relevantes sobre o assunto, para isso, vocês devem utilizar citações (diretas, indiretas e/ou mistas) de trechos destacados das obras dos autores que embasam o trabalho apresentado. É aqui que vocês vão efetivamente fazer o relatório descritivo-analítico, pois vão descrever como ocorreu todo o processo de observação. No caso da regência, o porquê do projeto de intervenção, o planejamento das aulas, como transcorreu as aulas, a participação dos alunos e os resultados esperados e os alcançados. É importante que vocês façam citações diretas e/ou indiretas, conforme as normas da ABNT, pois um trabalho científico não é elaborado com ideias do senso comum, e um relatório descritivo-analítico não contempla somente a descrição. Reúne a descrição, o embasamento teórico e análise do trabalho. É o momento de evidenciar as leituras, as reflexões que oportunizaram a construção e a articulação entre a teoria e a prática. Portanto, é na análise que apresentamos a avaliação circunstanciada, na qual se estabelecem relações, deduções e generalizações. Refere-se aos aspectos práticos coletados ou observados na realidade.

7. Considerações finais

Aqui apresentamos uma síntese interpretativa dos resultados e deve apresentar as contribuições para o seu trabalho de futuro professor de Língua Portuguesa e, também, possíveis sugestões. Apresenta as conclusões sobre a observação ou regência realizada, a partir de sua prática dentro da sala de aula.

8. Referências

Constitui-se pela lista de todos os materiais citados no decorrer do trabalho, conforme as normas da ABNT.

9. Anexos

ANEXO A - Plano do Estágio Supervisionado

ANEXO B - Declaração do Estágio, expedida pela UEPB

ANEXO C - Termo de compromisso

ANEXO D - Planilha de Frequência do Estagiário

ANEXO E - Planos de aula

ANEXO F - Material aplicado nas regências

ANEXO G - Fotos (se houver)

Obs.: Para elaboração do relatório, sigam as regras da ABNT.

* Texto adaptado a partir das orientações para elaboração do relatório de regência da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC Ead/BA.

ANEXO E – Orientações/modelo de análise da conversação

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (DIONÍSIO, 2006, p. 76)

Ocorrências	Sinais	Exemplificações
1. Indicação de falantes	os falantes devem ser indicados na linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7.Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)	bora gente... tenho aula... ( ) daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(( ))	M.H.... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[	H28. é... existe... [você ( ) do homem... H33. [[pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá, vô, ahã, nhm

ANEXO F – Relatórios de estágio I, II, III e IV

(Arquivo em CD)

ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *o estágio supervisionado e a construção identitária do futuro professor de português* e está sendo desenvolvida pela pesquisadora *Luana Francisleyde Pessoa de Farias* aluna do Curso de *Doutorado em Linguística* da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. *Carla Lynn Reichmann*.

Os objetivos do estudo são *investigar, analisar e discutir em que medida as concepções de trabalho e as representações identificadas no gênero relatório de estágio interferem na construção identitária do professor em formação inicial, através de uma abordagem linguístico-discursiva*.

A finalidade deste trabalho é principalmente *contribuir com a formação inicial do professor de português através do enfoque do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho.*

Solicitamos a sua colaboração para *disponibilizar a cópia dos seus relatórios de estágio produzidos ao longo dos dois últimos anos do curso de Letras e/ou conceder uma entrevista semiestruturada*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e/ou publicar em revista científica *(se for o caso)*. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição *(se for o caso)*.

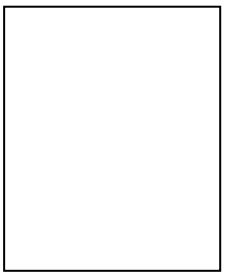
O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

_____

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador *Luana Francisleyde Pessoa de Farias*.

Endereço: Rua Interventor André Paulino da Silva, 65, Centro, Jacaraú-PB. CEP: 58278-000.

Telefones: (83) 8735-4194 / 3295-1269

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

ANEXO H – Certidão do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

C E R T I D Ã O

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 10ª Reunião realizada no dia 19/11/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **"O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO FUTURO PROFESSOR DE PORTUGUÊS SOB O OLHAR MULTIDIMENSIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO"**, da pesquisadora Luana Francisleyde Pessoa de Farias. Prot. nº 0495/15. CAAE: 48703815.3.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

Andrea M. C. Lima
Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB