



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA

IARA FRANCISCA ARAÚJO CAVALCANTI

**A (CO)CONSTRUÇÃO FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
RECONFIGURANDO PRÁTICAS DE ENSINO COM A REESCRITA**

JOÃO PESSOA – PB

2015

IARA FRANCISCA ARAÚJO CAVALCANTI

**A (CO)CONSTRUÇÃO FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
RECONFIGURANDO PRÁTICAS DE ENSINO COM A REESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

JOÃO PESSOA – PB

2015

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C376c Cavalcanti, Iara Francisca Araújo.

A (co)construção formativa no estágio supervisionado
: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita /
Iara Francisca Araújo Cavalcanti. - João Pessoa, 2015.
229 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Trabalho docente - Língua portuguesa. 2.
Interacionismo sociodiscursivo. 3. Formação inicial. 4.
Interação professor/aluno(s). I. Silva, Regina Celi
Mendes Pereira da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.3:821.134.3(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

IARA FRANCISCA ARAÚJO CAVALCANTI

A (CO)CONSTRUÇÃO FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RECONFIGURANDO PRÁTICAS DE ENSINO COM A REESCRITA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

APROVAÇÃO EM: 15/12/2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva – Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Reinaldo – Examinadora
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Leandro – Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa – Examinadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena – Examinadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas ex-professoras formadoras, Maria de Lourdes Leandro e Maria Augusta Reinaldo, que, com seus ensinamentos, me influenciaram a trabalhar com a produção textual, desde a especialização.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação profissional não caberiam nestas folhas, destinadas aos agradecimentos, pois são muitos os professores, colegas de curso, que propiciaram a minha construção como pesquisadora, não se resumindo aos quatro anos de doutorado. Diante dessas considerações, primeiramente, agradeço:

A DEUS, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida, guiando-me nos mais difíceis e agindo, por meio de outros, para me dar forças, ajudando-me na construção deste trabalho;

À professora Doutora Regina Celi Mendes Pereira, orientadora de inúmeras qualidades intelectuais e, principalmente, humanas, que sempre agiu com paciência, compreensão, dedicação e carinho para comigo, acreditando em minhas capacidades, compreendendo minhas condições de produção, direcionando-me a enfrentar desafios, a agir com autonomia e a (re)configurar minhas ações durante o processo de construção desta pesquisa;

À professora Doutora Maria Augusta Reinaldo, responsável por me inserir como professora/pesquisadora de minha prática docente, no curso de especialização da UFPB/UFCG, momento em que passei a enxergar a minha sala de aula com “outros olhos” e a agir de forma (co)participativa. Obrigada também pela participação na banca de qualificação deste trabalho, suas contribuições iluminaram de forma bastante significativa meu percurso. Mais uma vez, agradeço pela participação e sugestões na banca de defesa;

À professora Doutora Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), profissional que também muito contribuiu para minha formação no curso de especialização e no mestrado, neste último assumindo a condição de orientadora. Não poderia deixar de reconhecer suas contribuições para a minha formação como profissional;

À professor, Doutora Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pelo olhar de águia sobre meus dados, durante as discussões no grupo de estudo do GELIT/Proling/UFPB, visão que me ajudou a dar um melhor direcionamento para esta investigação e, principalmente, pelas contribuições na banca de qualificação, com sugestões bastante significativas para a conclusão desta tese. Agradeço, também, pela participação e por mais sugestões na banca de defesa;

À professora Doutora Maria de Lourdes Leandro, profissional inesquecível, que sempre esteve presente nos momentos mais importantes de minha formação docente, orientando-me, principalmente, nos trabalhos que desenvolvia com a produção textual, contribuindo para o meu

crescimento profissional. Se muitos tiveram pai da Educação, posso dizer que tive a mãe. Obrigada por tudo e, principalmente, por suas contribuições como examinadora deste trabalho;

À professora Doutora Josete Marinho de Lucena, por ter aceitado compor a banca de defesa desta tese, contemplando-me com suas valiosas contribuições;

Ao professor Doutor Linduarte Pereira Rodrigues e à professora Doutora Poliana Dayse Vasconcelos, por terem, gentilmente, aceitado a suplência da banca de defesa deste trabalho;

À Instituição de Ensino Superior UEPB/CAMPUS I, pela concessão de licença para esta formação;

A todos os professores do Prolig/UFPB, pelo conhecimento compartilhado, contribuindo para o meu crescimento profissional, em especial a Carla Reichman e a Betânia Medrado, professoras com quem muito aprendi durante o doutorado;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, pelo atendimento e disponibilidade em tirar dúvidas e esclarecer procedimentos, ao longo dos quatro anos de Doutorado;

À professora coordenadora da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFPB, Luciene Espíndola, e ao vice-coordenador, Pedro Francelino, que sempre se mostraram compreensivos, quando precisei de ajuda;

A todos os colegas de doutorado, membros do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), principalmente à Francieli Freudenberger Martiny, Fabiana Ramos, Poliana Dayse Vasconcelos e Patrícia Barreto, pelas discussões iniciantes sobre o ISD e também aos demais colegas, gelitianos, pelos laços de amizade firmados, especialmente com Francineide, Edivânia, Márcia e Sandra Dias;

Às amigas-irmãs, Marta Anaísa Ramos e Fabiana Ramos, por acompanharem o meu crescimento na construção deste trabalho, contribuindo com suas leituras e discussões de alguns capítulos e por me ouvirem falar tanto sobre minha investigação. Muito obrigada;

À amiga, Doutora Poliana Dayse Vasconcelos, pela discussão sobre o pré-projeto, para o ingresso no doutorado;

Aos meus pais, José Francisco de Araújo e Anerina Maria de Araújo (*in memoriam*), pelo incentivo aos meus estudos, mesmo sem terem condições financeiras e intelectuais;

Ao meu esposo, pela compressão; aos meus filhos, Victor, Hugo e Iago, pelas vezes que evitaram fazer barulho em casa para que eu pudesse estudar; e aos meus irmãos, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos;

Enfim, às participantes desta pesquisa, Samanta, Valentina e Emília, por terem permitido a filmagem de todas as aulas ministradas, durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado II, autorizando a divulgação dos dados, gerados para este fim.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo mais amplo investigar os efeitos do processo formativo colaborativo na prática docente de professores de Língua Portuguesa, em formação inicial. Para tanto, focalizamos os trabalhos planejado, realizado e interpretado, correspondentes às três etapas constitutivas do componente Estágio Supervisionado II. Tomamos como objeto de análise a linguagem como e sobre o trabalho, procurando verificar como se dá a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos; os tipos de interação professor/aluno(s) e, por meio desses, identificar a quem são atribuídas as responsabilidades das ações docentes e se estas estão sendo reconfiguradas e replanificadas. Visamos, ainda, mostrar aspectos representativos da formação, relacionando-os com o(s) papel(éis) assumido(s) pelo professor formador de Estágio Supervisionado II, que é destinado à regência. A análise, de cunho interpretativista, pauta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), evidenciados nos estudos de Bronckart (1999, 2004, 2006), que concebe a linguagem como uma ação social comunicativa e um dos principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento do humano; e também nos trabalhos de Vygotsky (1939, 2005), que defende a interação professor-aluno como uma possibilidade de mudança de pensamento, por meio da mediação, sendo responsável também pela mudança no agir, compreendendo que o centro do dispositivo de ensino professor/aluno tem por foco os processos interativos. Para a análise dos processos colaborativos e (co)participativos por parte do PF, utilizamos o conceito de mediação, retomado por Magalhães (1992a), Liberali (1996), dentre outros. Além desses autores, reportamo-nos a aportes teóricos da Ergonomia (SAUJAT, 2002, 2004; AMIGUES, 2002, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2002), disciplinas que estudam a atividade de ensino como trabalho, à luz da psicologia interacionista de Vygotsky e da filosofia de Bakhtin. A pesquisa aqui já desenvolvida teve os dados gerados em uma turma de Estágio Supervisionado II, do curso de Letras da UEPB, habilitação em Língua Portuguesa. Como resultado, destacamos o papel assumido pelo professor formador, atuando não apenas como um supervisor do trabalho dos estagiários, mas como um agente que (co)participa na planificação do trabalho a ser realizado pelos PFI, devendo propiciar momentos de reflexão crítica sobre o trabalho docente realizado, de modo a viabilizar a reconfiguração e a replanificação de tarefas futuras, a serem desenvolvidas no estágio.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho Docente; Formação Inicial; Interação professor/aluno(s).

ABSTRACT

The principal objective of this thesis is to investigate the effects of the process of collaborative training in the teaching practices of teachers of the Portuguese language in the initial phase of training. In order to do this, we focus on work which is planned, undertaken and interpreted, corresponding to the three stages constituting the component Supervised Teaching Practice II. Our object of analysis is language as to how and about the work, seeking to verify how the appropriation of theoretical and methodological knowledge occurs and the types of interaction between the teacher and the student (s), and through these means, to identify to whom the responsibilities of the teaching procedures are attributed, and if these are being reshaped and re-planned. We also aim to show aspects which are representative of training, relating these to the role(s) undertaken by the teacher in charge of Supervised Teaching Practice, which is intended for teaching in schools. The analysis, which is interpretivist in character, is based on the theoretical and methodological concepts of SocioDiscursive Interactionism –SDI - as presented in the studies of Bronckart (1999/2004/2006), who conceives of language as a socio-communicative action and one of the principal factors responsible for the development of the human. The work of Vygotsky (1939/2005) has also provided the theoretical foundation for this work. Vygotsky considers the interaction between the teacher and the student as a possibility for a change in thought, through mediation, being responsible also for a change in action, understanding that the center of the teaching scheme between the teacher and the student has interactive processes as its focus. To analyze the collaborative and (co) participative processes of the teacher–trainer, we have utilized the concept of mediation proposed by Magalhães (1992a), and Liberali (1996) among others. Besides these authors, we have also had recourse to the theorists of Ergonomics (SAUJAT, 2002/2004, AMIGUES, 2002, 2004) and of the Activity Clinic (CLOT, 1999, and FAÏTA, 2002), this being a subject which studies the activity of teaching as work, according to the vision of the interactionist psychology of Vygotsky and the philosophy of Bakhtin. The research which has been carried out here utilizes the data generated in a Supervised Teaching (II) group majoring in the Portuguese language, from the Letras Course of UEPB. As a result of our research, we highlight the role undertaken by the teacher-trainer, who should not merely be a supervisor of the trainees’ work, but an agent who (co)-participates in the planning of the work to be carried out by the trainees, providing moments for critical reflection about the teaching work which has been done, in order to allow the reshaping and re-planning of future tasks to be undertaken in supervised teaching practice..

Keywords: Socio-discursive Interactionism; the Teacher’s Work; Initial Training; Teacher-student Interaction.

RESUMÉ

Dans cette thèse l'objectif majeur consiste à étudier les effets des processus de formation collaboration au domaine des pratiques enseignantes de la Langue Portugaise en formation initiale. Pour ce faire, nous nous concentrons sur le travail planifié, réalisé et interprété, correspondant aux trois étapes constitutives de la composante du Stage Supervisé II. On a pris le langage comme et sur le travail pour objet d'analyse, en essayant de vérifier comment se déroule l'appropriation des connaissances théoriques et méthodologiques; les types d'interaction l'enseignant/l'élève (s) et, par l'intermédiaire de ceux-ci, d'identifier à qui sont attribués les responsabilités des actions pédagogiques et si celles-ci sont reconfigurées et replanifiées. On a le but également de révéler les aspects représentatifs de la formation et leurs rapports avec le/s rôle (s) assumé (s) par le formateur du Stage Supervisé II, dont le but est la pratique enseignante. L'analyse de nature interprétative, est guidée par les principes théoriques et méthodologiques de l'interactionnisme socio-discursif (ISD), en évidence dans des études de Bronckart (1999/2004/2006), qui conçoit la langue en tant qu'une action sociale communicative et l'un des principaux facteurs responsables pour le développement humain; et aussi par l'ouvrage de Vygotski (1939/2005) qui préconise l'interaction enseignant-élève comme une possibilité de changement de mode de pensée, par le biais de la médiation, étant également responsable pour la modification de l'agir et étant entendu que le centre de l'appareil de l'éducation enseignant/étudiant se concentre sur les processus interactifs. Pour l'analyse des processus de collaboration, et (co)participation du PF, nous utilisons le concept de médiation, repris par Magalhães (1992a), Liberali (1996), entre autres. En plus de ces auteurs, nous référons les ancrages théoriques de l'Ergonomie (SAUJAT, 2002/ 2004; AMIGUES, 2002-2004) et de la Clinique de l'Activité (Clot, 1999; et Faïta, 2002), les disciplines qui étudient le travail enseignant, à la lumière de la psychologie interactionniste chez Vygotsky et la philosophie chez Bakhtine. Les données de la recherche réalisée ont été générées dans une classe de Stage Supervisé II, du cours de Lettres de l'UEPB, en Langue portugaise. Pour les résultats de la recherche, nous mettons en évidence le rôle joué par l'enseignant formateur, agissant non seulement en tant que superviseur de l'emploi des stagiaires, mais en tant qu'agent qui (co)participe à la planification des travaux à être effectués par l'PFL et devrait fournir des moments de réflexion critique sur le travail enseignant effectué, de manière à permettre la reconfiguration et la re-planification des futures tâches à accomplir au cours du stage;

Mots-clés: l'interactionnisme socio-discursif; Travail enseignant; Formation initiale; Interaction Enseignant /élève (s).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Papéis assumidos pelo PF de Estágio Supervisionado.	49
Figura 2: Esquema da Sequência Didática para o trabalho com a produção textual.	57
Figura 3: Modelo adaptado ao esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com SD destinado à reescrita do texto de forma coletiva.	58
Figura 4: Esquema dos elementos constitutivos do trabalho do professor em situação de sala de aula.	83
Figura 5: Fluxograma representativo das ações docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado (co)Participativo.	108
Figura 6: Reescrita Coletiva – Samanta.	173
Figura 7: Reescrita Coletiva – Valentina.	174
Figura 8: Representação da operacionalização do trabalho docente no Estágio Supervisionado II (2010.2).	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos do Plano de Curso.	91
Quadro 2: Programação das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado II (2010.2).	97
Quadro 3: Tópicos discutidos com as PFI antes da planificação das atividades e efetivação do projeto de intervenção.	101
Quadro 4: Apresentação e distribuição das atividades (co)construídas.	104
Quadro 5: Listagem das atividades elaboradas com e sem a minha (co)participação.	105
Quadro 6: Constituição do <i>corpus</i> : tipos de trabalho contemplados no Estágio Supervisionado II.	107
Quadro 7: Associação das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva.	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
DELIMITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	23
ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE	25
1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO: O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR E O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO	28
1.1 PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	35
1.2.1 Por uma formação colaborativa crítico-reflexiva no Estágio Supervisionado.....	40
1.2.2 Projeto de Intervenção: dispositivo didático e instrumento de pesquisa.....	50
1.2.2.1 Módulo destinado à reescrita do texto: desenvolvendo as capacidades de linguagem	53
2 PRINCÍPIOS GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: A LINGUAGEM CONSTITUTIVA DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E INSTRUMENTO DO TRABALHO DOCENTE	61
2.1 PANORAMA DO CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ISD: CIÊNCIA DO HUMANO.....	61
2.2 INTERAÇÃO SOCIAL: PANORAMA HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DO TERMO.....	64
2.2.1 Contribuições da Psicologia vygotskyana para o ISD e os níveis de interação.....	68
2.2.2 Linguagem como forma de interação.....	71
2.2.3 Linguagem como forma de ação	73
2.3 A ATIVIDADE DE ENSINO COMO TRABALHO.....	78
2.3.1 O trabalho docente na visão do ISD e das Ciências do Trabalho.....	80
2.3.2 Trabalho Docente: prescrito, planejado, realizado e real	81
2.3.3 Sobre os mecanismos enunciativos: vozes.....	86
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: DESCREVENDO O PROCESSO	87
3.1 INSERÇÃO DA PESQUISA NA ÁREA DA LINGÜÍSTICA APLICADA (LA).....	87

3.2 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	90
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
3.3.1 Perfil das participantes.....	93
3.3.2 O processo de formação: organização e vivência no Estágio Supervisionado II.....	95
3.4 DESCRIÇÃO DA ETAPA DE FORMAÇÃO PRECEDENTE ÀS AÇÕES DOCENTES DAS ESTAGIÁRIAS	100
3.4.1 Reflexões teórico-metodológica e encaminhamentos para a planificação do trabalho.....	100
3.4.2 Orientações e (co)construção das atividades	103
3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS	107
3.6 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	109
4 A APROPRIAÇÃO DOS SABERES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PELAS PFI NO TRABALHO COM A REESCRITA TEXTUAL.....	111
4.1 TRABALHO PLANIFICADO: REESCRITA INDIVIDUAL	111
4.1.1 Samanta: a intervenção nos textos dos alunos.....	111
4.1.2 Valentina: estabelecendo critérios para a reescrita do texto	116
4.2 TRABALHO REALIZADO: REESCRITA INDIVIDUAL	117
4.2.1 Ações de Samanta.....	118
4.2.1.1 Tipos de interação.....	118
4.2.1.2 Capacidades de linguagem	124
4.2.2 Ações de Valentina	136
4.2.2.1 Tipos de interação.....	137
4.2.2.2 Capacidades de linguagem	143
5 REFLEXÕES SOBRE O AGIR: RECONFIGURAÇÕES E REPLANIFICAÇÃO DAS AÇÕES	147
5.1 SESSÃO REFLEXIVA: INTERPRETANDO AÇÕES DOCENTES E REPLANIFICANDO AÇÕES FUTURAS	147
5.2 TRABALHO REALIZADO: REESCRITA COLETIVA.....	166
5.2.1 Tipos de interação	166
5.2.2 Capacidades de linguagem	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	188
ANEXOS	197

ANEXO A – PLANO DE CURSO ELABORADO PELA PROFESSORA FORMADORA PARA O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (2010.2).....	198
ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO A SER PREENCHIDA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS	200
ANEXO C – ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE SONDAÇÃO.....	204
ANEXO D – ATIVIDADES ORGANIZADAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO CONTO.....	205
ANEXO E – ATIVIDADES ORGANIZADAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA ESTRUTURA DO CONTO	217
ANEXO F – ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO INICIAL DE UM CONTO.....	221
ANEXO G – TRABALHO PLANIFICADO POR SAMANTA PARA A REESCRITA INDIVIDUAL.....	222
ANEXO H – TRABALHO PLANIFICADO POR VALENTINA PARA REESCRITA INDIVIDUAL.....	225
ANEXO I – TRABALHO PLANIFICADO PARA A REESCRITA COLETIVA (SAMANTA, VALENTINA E A PROFESSORA FORMADORA/PESQUISADORA).....	226
ANEXO J – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES – LEGENDAS (OS EXEMPLOS FAZEM PARTE DO CORPUS ANALISADO)	229

INTRODUÇÃO

(...) a minha professora orientadora de estágio da Universidade nunca fez visitas à escola onde eu atuava e nem mesmo conversou com a professora que me acompanhava. (AZEVEDO, 2009, p. 11).

Pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA) têm focalizado, também, a formação e o trabalho de professores em sala de aula, com o intuito de contribuir para melhorias na qualidade do ensino e valorização dos docentes e, conseqüentemente, propiciar melhor qualidade de vida social dos envolvidos nesse processo.

Com inserção neste contexto, e reconhecendo a importância das mudanças ocorridas na área da Educação, principalmente nos cursos de Licenciaturas, para a melhoria na qualidade da formação docente, direcionamos o nosso olhar investigativo para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, com o propósito de analisar o trabalho docente por eles desenvolvido, durante a regência no Estágio Supervisionado II¹, e refletir sobre o papel do professor formador inserido neste contexto. Embora saibamos que a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos para o trabalho em sala de aula, pelo professor em formação, possa ocorrer em qualquer um dos componentes do curso, compreendemos que os componentes destinados à prática pedagógica exercem uma maior responsabilidade, como por exemplo, de proporcionar que os graduandos estabeleçam a interrelação entre os conteúdos teóricos e metodológicos, e a sistematização das atividades.

Confirmam isso as modificações nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura evidenciadas nos Projetos Pedagógicos. Dentre as mudanças mais recentes, podemos citar o aumento de carga horária² para os componentes curriculares de Estágios Supervisionados, com o objetivo de propiciar mais tempo para a vivência na prática de ensino, e a inclusão de graduandos em projetos de ensino, a exemplo do PIBID³, como forma de incentivo à docência.

¹ O componente de Estágio Supervisionado II, na instituição onde a pesquisa foi realizada, corresponde ao estágio de docência em que os graduandos em Letras ministram aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano).

² Em relação à carga horária destinada aos Estágios Supervisionados, na UEPB, onde a pesquisa foi desenvolvida, esta passou de 120 para 420 horas, atendendo às determinações prescritas e fundamentadas na DB 9394/96, do artigo nº65 e nº82, com parecer CNE/CP 9/2001 e da Resolução, do artigo nº61 da LDB, bem como nas recomendações do CNE/CP nº 2/fev/2002.

³ O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Dentre os objetivos propostos pelo PIBID, destacamos três para exemplificar o incentivo à formação

Apesar de considerarmos a relevância dessas ações, nos cursos de formação, especificamente no de Letras, onde os dados para a análise nesta tese foram gerados, estas parecem ainda não ser suficientes para suprir as dificuldades encontradas por professores em formação inicial (PFI), durante a regência no Estágio Supervisionado. Daí a necessidade de buscarmos mais alternativas para o ensino-aprendizagem, com o intuito de que o futuro professor de português possa construir e desenvolver um trabalho docente, na busca de encontrar alternativas para diminuir algumas das dificuldades de aprendizagem dos discentes, a exemplo de problemas como o da produção escrita de textos, ainda enfrentado pela maioria dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como é do conhecimento dos professores de qualquer que seja a disciplina escolar e, em particular, dos professores de língua portuguesa e pesquisadores da área. Este fato é confirmado, anualmente, por meio dos resultados de avaliações do desempenho da maioria dos estudantes que são submetidos a exames nacionais, a exemplo do ENEM⁴.

As causas das dificuldades na produção textual dos alunos podem ser atribuídas a fatores de ordem social, cognitiva, econômica e estrutural, mas também não se pode ignorar o tipo de trabalho desenvolvido em sala de aula, pela maioria dos professores de português, que, ressalvadas as exceções, tem se pautado na concepção de texto como produto. Concepção esta, muitas vezes, a única vivenciada na formação inicial desses profissionais.

Enquanto professora de língua portuguesa, e atuando como formadora, em cursos de formação continuada e de orientações pedagógicas realizadas em instituições particulares e municipais no estado da Paraíba, a exemplo de programas como o GESTAR II⁵, sempre

docente, a saber: (i) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (ii) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e (iii) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/caespibid>)

⁴ De acordo com os resultados divulgados pelo MEC sobre a produção textual realizada pelo ENEM (2014) “Entre os alunos participantes, 529.374 obtiveram nota zero na redação da prova (8,5% dos candidatos). Deste número, foram anuladas 248.471 redações. O MEC informou ainda que apenas 250 candidatos tiveram nota mil na redação – a máxima possível”. Acesso realizado em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>.

⁵ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar -GESTAR II - foi um curso de formação de professores, do qual participei no ano de 2008, promovido pelo MEC, em parceria com as escolas Municipais e Estaduais dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Anos) e do Ensino Médio. Este curso foi ministrado por professores da UNB e tinha por objetivo capacitar professores que atuavam em escolas públicas de secretarias municipais e estaduais para que estes, após a formação, pudessem ser agentes transformadores e mediadores de conhecimentos no ambiente de trabalho onde atuavam, ou seja, pudessem dar continuidade à formação de outros profissionais de sua área.

procurei⁶ contemplar, no módulo destinado à produção textual, orientações para a atividade de reescrita do texto, desenvolvendo um trabalho com a produção textual na perspectiva do texto como processo⁷. Por outro lado, na minha atuação no ensino superior, no Curso de Licenciatura em Letras, de uma instituição pública do referido estado, ao assumir os componentes curriculares voltados para a prática de ensino, em específico no componente Estágio Supervisionado II, pude constatar que os PFI, ao desenvolver a prática de ensino nos estágios de regência, dificilmente refletiam sobre as ações docentes desenvolvidas com o coletivo de trabalho (professor formador e colegas de curso), conseqüentemente, não atentavam para a necessidade de novas reconfigurações⁸ e replanificações⁹ das ações futuras, e que o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita não contemplavam a perspectiva de texto como processo, embora já tivessem tido conhecimento teórico sobre a importância dessa etapa da produção textual, durante a formação acadêmica. Esse conhecimento, na maioria das vezes, ficava restrito aos aspectos teóricos, por meio de leituras realizadas em diversos periódicos e, inclusive, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN, nos quais está descrito na seção “Revisão de texto”

que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia (BRASIL, 2001, p. 81).

Em virtude da constatação de que a etapa de reescrita do texto é uma atividade pouco frequente no trabalho do professor de português, na maioria das escolas de nosso estado, bem como nas atividades práticas elaboradas e realizadas por PFI, durante a regência no Estágio

⁶ Em virtude de estar inserida nesta pesquisa, em determinados momentos, da escrita da tese, faço uso da primeira pessoa do singular.

⁷ A perspectiva de texto como processo foi defendida, primeiramente, por Geraldi (1993) na obra “Portos de Passagem”, momento em que o autor propõe que o professor deva proporcionar condições para que o aluno reescreva o texto, compreendo que ele não se encerra na primeira versão. Posteriormente, diversos pesquisadores a exemplo de Reinaldo (2002); Leite e Pereira (2009); Malaquias e Pereira (2012), Pereira (2010) dentre outros, têm contribuído para que essa etapa da produção textual seja objeto de reflexão e contemplada por professores de Língua Materna, durante as ações desenvolvidas no ensino da produção textual, em sala de aula.

⁸ O uso do termo reconfigurações do agir docente, corresponde a ação pautada na “tomada de consciência que é perpassada pela reflexão, pelo debate interpretativo (da ação) e pela atribuição de uma nova significação à representação em voga, total ou parcialmente” (CARNIN, 2015). Machado (2007, p. 94) explica que muitas pesquisas brasileiras têm buscado identificar “o modo como se constitui a reconfiguração do agir do professor em diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na instituição educacional principalmente”. A reconfiguração do agir docente abordada nesta tese depreende-se da análise dos textos interpretativos e avaliativos do agir do professor, após o trabalho realizado no Estágio Supervisionado.

⁹ O termo replanificação corresponde ao tipo de trabalho por nós denominado de **trabalho replanificado**. Este é compreendido como a reelaboração da tarefa, outro procedimento metodológico para atingir os objetivos ainda não alcançados ou para ampliar o conhecimento. Esse tipo de trabalho foi desenvolvido pelas PFI e pela PF no Estágio Supervisionado II, após as reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas.

Supervisionado II, no curso de formação de professores de português onde leciono, decidi, como professora formadora, desenvolver um projeto de intervenção que contemplasse a perspectiva de texto como processo. Esse projeto me levou a investigar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa na instituição em que trabalho há doze anos, inserindo-me no processo de formação também na condição de pesquisadora. Neste contexto, a reconfiguração do meu agir docente partiu da análise e reflexões de minha própria prática, como formadora, em que passei a desenvolver um trabalho de forma (co)participativa com os PFI, por meio da elaboração de atividades em sequências didáticas, a serem desenvolvidas no momento da regência de ensino.

Assim, na academia, a minha proposta de trabalho para o Estágio Supervisionado II passou a contemplar, além das discussões teórico-metodológicas, projetos de intervenção em que o professor formado (PF) direciona, orienta e (co)participa da planificação¹⁰ do trabalho docente, a ser realizado pelos PFI e, posteriormente, leva-os a refletir, de forma coletiva, sobre as ações de ensino por eles desenvolvidas, com o intuito de que possam reconfigurar as ações docentes, tomando por base a prática de ensino vivenciada na formação inicial (MACHADO; BRONCKART, 2009). A proposta de refletir sobre o trabalho realizado, de forma coletiva, durante o desenvolvimento das atividades de ensino, surgiu, também, em decorrência de minha vivência enquanto professora formadora “supervisora” de Estágio, por perceber poucos momentos em que os PFI refletem e interpretam, com colegas e com o PF, sobre o trabalho docente (planejado e realizado) desenvolvido durante a prática de ensino. Essa preocupação em propiciar que os PFI reflitam sobre as suas próprias ações, desenvolvidas na prática de ensino, vai além do que almejava Azevedo (2009), no momento de sua formação, conforme a citação na epígrafe. Considero tal reflexão indispensável à formação, por acreditar que a interpretação que o professor poderá vir a fazer de suas próprias ações “provém da apropriação e da interiorização de mecanismo de avaliação social” (BRONCKART, 2006, p. 50), o que nos deve ser propiciado durante a formação inicial ou continuada, estabelecida pelo social, pelo coletivo de trabalho.

Neste direcionamento, ao interpretar o trabalho docente como uma atividade humana, o agente irá construir uma representação das coordenadas dos mundos formais (HABERMAS, 1987). Nas palavras de Bronckart (2008, p. 21-22), o princípio da teoria de Habermas “é o de

¹⁰Estamos utilizando o termo *planificação* seguindo a classificação proposta por Machado (2009) que corresponde ao planejamento das atividades didáticas. Para Bronckart (2008, p. 89) este termo tem outro sentido, corresponde a “planificação geral”, ou seja, a infraestrutura geral do texto, responsável pela organização do conteúdo temático, e, portanto, é considerado, para o autor, o nível mais profundo do folhado textual, situado na primeira camada.

que qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados de *mundos* (“formais” ou “representados”). E, por meio das representações coletivas, o professor poderá vir a avaliar parte da reponsabilidade que lhe cabe. Em outras palavras, a avaliação que o professor fará do seu trabalho terá por base o que já foi construído, avaliado e concebido pelo social, pelo coletivo de trabalho. Daí a necessidade de, na formação inicial, as ações docentes desenvolvidas pelos PFI, durante a vivência na prática de ensino, serem resultados de um trabalho planejado pelo PFI com a (co)participação do PF, ações (co)construídas e, posteriormente, serem tomadas como objeto de reflexão, para a reconfiguração do agir docente.

Nesta pesquisa, optamos pela utilização do termo trabalho planejado (= auto-prescrição), proposto por Machado (2009), pelo fato das PFI, em (co)participação com a PF, terem elaborado e organizado as atividades a serem desenvolvidas durante a prática de ensino. Segundo a autora, esse tipo de trabalho refere-se ao processo de planejamento, correspondendo a

um *texto de planificação*, uma vez que nele se definem as ações específicas (ou tarefas) que os diferentes agentes deveriam realizar, as responsabilidades de cada um, suas etapas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas, os contextos a serem criados, os objetos de estudo a serem colocados, a distribuição do tempo etc. (MACHADO, op. cit., p. 88).

Nesse sentido, é possível afirmar que as PFI, participantes dessa pesquisa, foram “agentes do processo de reestruturação do ensino” (MACHADO, op. cit., p. 96), planejando suas ações docentes para serem desenvolvidas no momento da atividade prática de ensino de língua portuguesa no Estágio Supervisionado II. Essas ações correspondem à elaboração das atividades, organizadas em sequências didáticas, em que foram dadas orientações e encaminhamentos para a planificação do trabalho a ser desenvolvido durante a prática docente.

Sendo assim, tomei como foco de minhas investigações as ações docentes verbalizadas por PFI no momento do trabalho docente realizado - linguagem *como* trabalho - e após a sua realização, momento de interpretação, avaliação do trabalho realizado – linguagem *sobre* trabalho (Cf. NOUROUDINE, 2002), relacionando-os com o trabalho docente planejado.

DELIMITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho educacional desenvolvido por PFI, a ser analisado nesta tese, conforme já sinalizado, está inserido em uma das vertentes da pesquisa em LA, cujo foco de investigação é

a formação docente no Estágio Supervisionado, componente curricular indispensável à formação do professor de qualquer curso, por ser o responsável por inserir o futuro profissional no exercício da docência.

Muitas são as contribuições dos estudos sobre a formação docente. São exemplos os trabalhos de Pimenta (1994), Cardozo (2003), Mello (2005), Pimenta e Lima (2009) dentre outros que têm discutido sobre as mudanças ocorridas no contexto de ensino. Particularmente em relação às pesquisas para o **trabalho do professor**, muitas pesquisas já contribuíram para uma melhor compreensão do processo de formação e do trabalho docente de professores de línguas, inclusive no Estágio Supervisionado, como objetivo de discutir aspectos sobre a construção da profissionalização, com o foco voltado para a formação inicial.

Podemos destacar as contribuições de Luzia Bueno (2007), que propõem reflexões sobre o estágio na formação inicial de professores de língua portuguesa, por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos elaborados para as orientações do estagiário, em suas tarefas e nos textos produzidos por eles (projetos de intervenção no ensino). Também ressaltamos o trabalho de Rafaela Drey (2009), por defender a importância de os PFI, graduandos em Letras, durante o estágio, refletirem sobre as atividades docentes por eles desenvolvidas. Para isso, ela analisa o trabalho realizado por PFI, durante a prática de ensino, procurando identificar quais elementos interacionais permitem descrever o trabalho real/concretizado por PFI, de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente.

Além dessas investigações, outras pesquisas têm buscado interpretar os relatórios de estágios, como forma de analisar as reflexões que o PFI fez sobre o trabalho docente realizado, ora voltado para a análise das reconfigurações do agir, ora para discutir resultados sobre o aspecto composicional desse gênero acadêmico (BOTELLO; LEURQUIN, 2011), ora voltado para a análise da subjetividade (LEITÃO, 2013), ora para as (re)configurações do agir docente (RODRIGUES, 2011) entre outros. Também com o foco no Estágio Supervisionado, acrescenta-se a tese de Pérez (2014), que, ao analisar a formação docente, traz uma valiosa contribuição da Clínica da Atividade, apresentando a Instrução ao Sósia como uma proposta de intervenção, adaptação didática para a (re)construção de representações do trabalho docente, como uma prática discursiva para a reflexão do agir docente, durante a formação inicial. Vale ressaltar que os três últimos trabalhos, ora mencionados, estão vinculados ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), do qual faço parte, alinhando-me aos interesses de investigação científica que contemplam a formação inicial no Estágio

Supervisionado, com o foco no trabalho docente planejado, realizado e interpretado (MACHADO, 2009) por PFI, relacionando-os com o agir do PF.

Além das teses citadas, outras publicações, seja capítulos de livros ou artigos, têm difundido resultados de investigações na área da formação inicial e continuada de professores de línguas, a exemplo de livros organizados por Gonçalves e Petroni (2012). Dentre os artigos que compõe esta obra, destacamos as contribuições de Wagner Rodrigues Silva, pesquisador que tem considerado em suas investigações na formação inicial de professores as demandas das escolas, campo de atuação desses profissionais, e a importância dos relatórios de estágio como um gênero discursivo que pode contribuir para a formação de um professor crítico; as de Pereira (2013), entre outros.

Neste contexto, podemos afirmar que as investigações com o foco na formação docente têm contribuído para a divulgação de diversas perspectivas teóricas, bem como fomentado outras investigações em diferentes cursos e áreas de atuação de diversos profissionais, a exemplo da tese de Azevedo (2009) em Educação, na qual a autora, com o olhar para o Estágio Supervisionado, destaca a importância dos saberes do professor formador, e a importância das parcerias entre escolas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio com as Universidades, visando um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem na formação.

Nesta tese, buscamos ampliar as investigações sobre o trabalho do professor por meio da interpretação da linguagem como forma de ação e de interação. Assim, analisamos o trabalho planejado, o realizado e o interpretado por PFI¹¹ durante a prática de ensino e o papel do professor formador de Estágio Supervisionado, por defendermos a atividade de ensino como trabalho¹², uma ação docente, atividade educacional a ser ensinada, apreendida, compartilhada pelo coletivo de trabalho, refletida e reconfigurada na construção do *métier*. Em busca por somar com as investigações na área de formação docente, nossa pesquisa pretende também

¹¹ Sobre a reflexão do professor em formação (inicial ou continuada), os PCN sugerem que este profissional assumira o seu papel de “agente reflexivo” do trabalho realizado em sala de aula (BRASIL, 2001).

¹² A atividade de ensino, segundo Bronckart (2006, p. 203), “tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e /ou científico”(grifos do autor). Nesta mesma perspectiva, encontra-se a escrita de textos. Esta, na década de 60, era compreendida como “dom”. Atualmente é concebida como trabalho, apesar da prática ainda ser pouco explorada em sala de aula. Entre os anos 50 e 60, o trabalho do professor era compreendido como uma “missão” e, assim, o professor era tido como um “sacerdócio”; só lecionava aquele considerado ter nascido com o ‘dom’ ou a missão de ser professor. Situação semelhante foi observada com a produção textual, pois quem escrevia textos era considerado um ser humano capaz, com o “dom” para esse fim. Atualmente essas duas concepções não são mais aceitas, pelo fato de o ensino e da escrita de textos serem considerados como trabalho, atividades a serem ensinadas, apreendidas e reconfiguradas. Logo, não só a profissão professor, mas também a escrita de textos são atividades compreendidas como trabalho e com atribuição de sentidos.

contribuir para que, nos cursos de licenciaturas, ocorram reflexões, também, sobre o papel do professor formador de Estágio Supervisionado, destinado à regência, por defendermos que este não seja o de apenas supervisionar o trabalho docente, realizado por PFI, ainda entendido por alguns formadores.

No caso específico desta investigação, cujo foco é a análise do trabalho docente desenvolvido por PFI durante a regência no Estágio Supervisionado II, voltada para os procedimentos metodológicos com a reescrita de textos, fica clara a importância do PF ser um agente (co)participativo do trabalho planejado pelos PFI, durante o Estágio, no sentido de viabilizar projetos em que as ações docentes possam ser planejadas pelo coletivo de trabalho, na busca por desenvolver ações de linguagem de forma significativa. Isso por entendermos que a esfera da atividade de ensino exige que o PF desenvolva múltiplos papéis. Assim, acreditamos estar também contribuindo para uma reflexão maior no desenvolvimento do ser humano em sua profissionalização, por meio de um trabalho docente (co)construído.

Reconhecendo a complexidade da atividade educacional e a necessidade de entendê-la, selecionamos como *corpus* desta pesquisa o trabalho docente – planejado, realizado e interpretado (MACHADO, 2009) de duas professoras em formação inicial, focalizando o estudo da linguagem *como* e *sobre* trabalho (NOUROUDINE, 2002), no momento das ações docentes por elas desenvolvidas no Estágio Supervisionado II.

Para Bronckart (1999), a linguagem é uma forma de ação, de agir nos discursos, através de uma conduta orientada de modo ou comportamento significativa, mutuamente orientada e socialmente integrada. Logo, as condutas verbais são concebidas como formas de ação, denominadas por ele de *ações de linguagem*. Neste direcionamento, os construtos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) possibilita-nos analisar e compreender as condutas humanas, as quais têm contribuído para redimensionamentos das práticas escolares e acadêmicas, buscando uma aproximação entre teoria e prática, inclusive no âmbito da formação docente.

Quanto ao fato de a pesquisa em torno do trabalho docente contemplar as situações reais de trabalho educacional, Bronckart (2009) enfatiza que tais situações indicam “os dispositivos de formação de professores que devem incluir os procedimentos de análise das práticas”. Assim, para o autor, “a análise das práticas têm por objetivo fundamental *questionar os conhecimentos formais, fazê-los “tomar vida”, confrontando-os às propriedades das situações efetivas de trabalho*” (BRONCKART, 2009, p. 173, grifos do autor). Esses procedimentos são necessários, uma vez que podem levar o PF a agir de forma (co)participativa na elaboração das atividades a serem aplicadas pelos PFI, bem como a discutir, na academia, outros aspectos

relacionados à formação, como por exemplo o processo de avaliação e descrição das Ementas que direcionam, também, o trabalho a ser orientado nos componentes curriculares de Estágios Supervisionados etc.

Assim, para a análise dos dados, fundamentamo-nos na perspectiva teórico-metodológica do ISD, mais especificamente, em Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009) e em Machado (2009), bases que melhor explicitam o trabalho do professor como uma atividade que está em constante processo de (re)construção. Daí a importância de o PF ser um agente (co)participativo do trabalho a ser realizado pelos PFI, contribuindo para a construção de uma autonomia profissional, de forma (co)construída.

No que diz respeito à formação docente e a questões didáticas, respaldamo-nos em Dolz (2009) por ele defender a formação de professores como um dos pilares fundamentais da educação e do ensino, destacando a importância de uma didática integrada ao estudo da língua, e também por compreender que a análise das práticas e dos conteúdos abordados em sala de aula observa as transformações que ocorrem por meio das interações didáticas. Nesta obra, o autor destaca cinco condições¹³ para a formação de qualidade de um docente e esclarece que “el análisis del discurso en el aula proporciona una metodología de una gran riqueza para estudiar las prácticas” (DOLZ, 2009, p. 15). Assim, defendemos que a(co)construção profissional é resultado das interações didáticas estabelecidas entre PF e PFI, via mediação, estabelecida no contexto ensino/aprendizagem. Neste processo, a interação professor-aluno estabelece um diálogo com a perspectiva da Psicologia vygotskyana, destacando os processos interativos e a mediação como instrumentos de trabalho do PF fundamentais para o desenvolvimento de ações docentes dos PFI, durante a prática de ensino nos Estágios Supervisionados.

QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

Para atingir a compreensão do trabalho docente desenvolvido por PFI, durante a vivência no Estágio Supervisionado II, como resultado de uma atividade (co)construída pelo coletivo de trabalho (PFI e PF), e poder refletir sobre o papel do PF na colaboração da construção da autonomia profissional do professor de português, os objetivos desta investigação se articulam a partir de uma questão geral:

- Qual o impacto do processo formativo colaborativo na prática docente de PFI?

E três específicas:

¹³As condições para uma formação de qualidade, propostas por Dolz (2009), serão apresentadas e discutidas no capítulo teórico sobre formação docente.

- Como se dá o processo de apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos, para o trabalho com a reescrita do texto no Estágio Supervisionado II?
- Que tipo de interação ocorre entre PFI/aluno(s) e PF/PFI, durante o trabalho desenvolvido no Estágio?
- Como os PFI avaliam e replanificam as ações docentes, durante a prática de ensino?

Nesta investigação, reiteramos que a análise ocorrerá por meio da linguagem *como, no e sobre* trabalho, observando o agir profissional das participantes da pesquisa, durante o trabalho docente desenvolvido, considerando as condutas verbais (discursivas), ou seja, a fala em interação professora-aluno(s) ao desenvolver as atividades práticas no Estágio Supervisionado II, destinado à regência de língua portuguesa.

Logo, a análise aqui proposta em relação ao trabalho docente tem por objetivo geral:

- Investigar os efeitos do processo formativo colaborativo na prática docente de professores de Língua Portuguesa, em formação inicial.

Para atingir esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos referentes ao trabalho com a reescrita textual, por PFI, durante o trabalho planejado e realizado no Estágio Supervisionado II;
- Investigar, por meio dos processos interativos entre PF/PFI, revelados na linguagem sobre trabalho, como se dá a avaliação e a replanificação do trabalho docente no Estágio Supervisionado;
- Verificar, por meio da linguagem como trabalho, os tipos de interação PFI/aluno(s) e que capacidades de linguagem foram desenvolvidas no trabalho com a reescrita textual.

Defendo, também, ser papel do professor formador viabilizar, na formação inicial, a interpretação reflexiva das ações docentes desenvolvidas, durante o trabalho planejado e realizado, compreendidas como procedimentos essenciais ao trabalho docente do componente curricular de Estágio. Assim, as reflexões realizadas entre PFI e PF podem vir a contribuir para as reconfigurações do trabalho docente e viabilizar a replanificação das atividades para o ensino.

Nesse sentido, não apenas o PFI reconfigura as ações docentes, mas também o PF. Isso nos leva a compreender a formação docente como um processo constante de (re)construção, pois, a todo momento, o professor em formação inicial ou continuada, por meio de sua atuação na profissão (MEDRADO, 2008), é levado a agir profissionalmente: tomar decisões, planificar

ações etc. Ações essas que também contribuem para o desenvolvimento profissional de forma significativa, por ser uma atividade de trabalho que envolve o humano.

ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE

Em virtude da extensão dessa pesquisa, que contempla a análise das ações docentes desenvolvidas por duas PFI - graduandas do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa - no Estágio Supervisionado II e o papel assumido pela PF, havendo a necessidade de inter-relacionarmos os pressupostos teórico-metodológicos do ISD e a Formação Docente, voltada para a didática, em que o ensino é tido como trabalho, optamos em estruturar esta tese em cinco capítulos, além da introdução, a saber: dois teóricos, um metodológico e dois analíticos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo - **A formação docente no Estágio Supervisionado: o papel do professor formador e o projeto de intervenção como dispositivo didático e de pesquisa** - apresentamos, inicialmente, o percurso histórico da formação de professores de línguas quanto às atividades práticas, antes ministradas pela área de Educação, e, atualmente, sob a responsabilidade dos cursos de licenciaturas, denominadas de Estágios Supervisionados. Nesse, refletimos sobre as concepções de Estágio Supervisionado, em algumas instituições de ensino superior (Cf. PIMENTA; LIMA, 2004), discutindo sobre o papel do professor formador, inserido em cada concepção, destacando àquela assumida pelo PF da instituição onde a pesquisa foi realizada. Ao discutirmos sobre o trabalho docente, defendemos que esse deva ser resultado de ações coletivas, crítico-reflexivas (Cf. MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011), dentre outros, principalmente na formação inicial. Assim, relacionamos aspectos teóricos do ISD (BRONCKART, 1999) e colaboradores (DOLZ, 2009; MACHADO, 2009; BUENO, 2007) dentre outros, que defendem a organização de procedimentos metodológicos para um ensino de qualidade e por considerarem o trabalho docente como uma atividade a ser ensinada e que, por meio dessa, seja oportunizado aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Assim, comungando com as propostas dos respectivos autores, propomos que o trabalho docente no Estágio Supervisionado possa ser organizado em um projeto de intervenção, compreendido por nós, como dispositivo didático, responsável pelas ações docentes desenvolvidas por PFI, durante a vivência no estágio e por servir, também, como instrumento de pesquisa ao PF.

No segundo capítulo - **Princípios Gerais do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): a linguagem constitutiva do desenvolvimento do ser humano** - apresentamos o construto

teórico-metodológico do ISD, destacando a linguagem como um elemento constitutivo do desenvolvimento do ser humano. Neste, contemplamos as contribuições desse construto para analisar o trabalho docente, por meio da linguagem *como* e *sobre* trabalho (NOUROPINE, 2002), elemento constitutivo do ser humano e instrumento de trabalho do professor, destacando-a como *forma de interação* e de *ação*, por exercer um papel importante no desenvolvimento do agir humano, especificamente na atividade de ensino compreendida como trabalho. Assim, fazemos um entrelaçamento, ou um diálogo entre as contribuições do desenvolvimento do humano pela linguagem, respaldada na perspectiva Vygotskyana, que defende a linguagem como um instrumento dialógico e interativo, com o trabalho docente, entendido como uma forma de agir pela linguagem, uma atividade a ser ensinada e apreendida na formação docente, concebida como instrumento de trabalho do professor, na visão do ISD. Sobre a atividade docente como trabalho, destacaremos os tipos propostos por Machado (2009), *planificado, prescrito, realizado e interpretado*. Também destacaremos a importância de uma das camadas do folheto textual, os elementos enunciativos, para a análise do trabalho interpretado.

No terceiro capítulo, apresentamos o **Percorso Metodológico**. Neste, descrevemos as etapas da pesquisa, situando-a na área da Linguística Aplicada, com o foco de investigação na formação de professores: o contexto onde foi realizado o projeto de pesquisa-ação, o perfil das participantes, os procedimentos de geração e análise dos dados.

O quarto capítulo, destina-se à análise do trabalho docente: o **planificado e o realizado por meio da atividade desenvolvida com a reescrita individual de textos**. Este está organizado em duas seções: (4.1) a planificação (= auto prescrição) da tarefa para a reescrita individual, sem a intervenção direta da PF; (4.2) trabalho realizado com a reescrita individual - tipos de interação e capacidades de linguagem contempladas, durante os processos interativos entre PFI/aluno(s).

No quinto capítulo analisaremos o processo reflexivo sobre o agir docente, as reconfigurações das ações e a replanificação da tarefa. Este também está dividido em dois tópicos: (5.1) sessão reflexiva: trabalho interpretado, reconfigurado e replanificado; (5.2) trabalho realizado com a reescrita coletiva - tipos de interação e capacidades de linguagem reconfiguradas, durante os processos interativos entre PFI/aluno(s).

Por fim, nas considerações finais, destacamos o(s) papel (eis) que o PF de Estágio Supervisionado II pode assumir para propiciar uma formação de qualidade nos cursos de licenciatura, refletindo também sobre a importância de na formação inicial os graduando

possam ter a oportunidade de durante a prática de ensino: planificar, realizar, interpretar, reconfigurar e replanificar as ações docentes.

1 FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO: O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR E O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO

Neste capítulo, discutimos o papel do professor formador (PF) na integralização das propostas de trabalho formativo, por meio de projetos de intervenção¹⁴. Esses se constituem como dispositivos viáveis para a formação no Estágio Supervisionado, por contribuírem para a imersão do PF de forma (co)participativa na elaboração das atividades propostas e de forma colaborativa crítico-reflexiva sobre as ações docentes desenvolvidas por professores em formação, sobretudo, aqueles em formação inicial, viabilizando que esses possam mobilizar seus conhecimentos, saberes e reconfigurem as ações didáticas desenvolvidas durante a prática de ensino no estágio.

Como forma de situar o leitor sobre a formação no Estágio Supervisionado, contexto mais amplo dessa pesquisa, apresentamos, inicialmente, uma síntese sobre a criação de cursos de formação de professores em nosso país, relacionando-os com a atividade de ensino, analisada por meio da linguagem, um dos focos de investigação privilegiado pela Linguística Aplicada (LA), desde os anos 90. Depois, destacamos algumas concepções de estágio, assumidas nos cursos de licenciatura, discutindo sobre as implicações de cada uma na prática de ensino desenvolvida por PFI e sobre o papel que o PF poderá vir a assumir em cada concepção. Por fim, informamos a concepção de estágio docente defendida por mim, na condição de professora formadora/pesquisadora, uma das participantes dessa investigação, na Instituição de Ensino Superior (UEPB), local onde os dados dessa pesquisa foram gerados, a partir do trabalho docente de PFI, desenvolvido por meio de um projeto de mobilização.

1.1 PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A criação dos cursos de formação de professores¹⁵, principalmente no Brasil, teve o propósito de atender ao desenvolvimento industrial e comercial da década de 30, funcionando

¹⁴ Embora estejamos usando o termo *Projeto de Intervenção*, não significa que estejamos concebendo o desenvolvimento do trabalho docente numa perspectiva positivista, mas colaborativa e (co)participativa, por entendermos que esse tipo de projeto possibilita a inserção do PF nas atividades a serem desenvolvidas pelos PFI, favorecendo a mobilização de saberes para construção de conhecimentos.

¹⁵ Nesta tese, não há a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica da criação de cursos de formação de professores no Brasil e no exterior; por isso, indicamos a leitura da tese de Luzia Bueno (2007) “A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio” (BUENO, 2007), na qual ela faz uma retomada histórica da criação dos cursos de formação, explicitando os objetivos e funções, antes de apresentar o papel do estágio nos cursos de licenciaturas.

como uma saída para os setores secundários e terciários da economia brasileira, que necessitava de recursos humanos, nessa década, para propiciar o desenvolvimento do país. Assim, os cursos de licenciaturas criados nesse período objetivavam formar docentes para as escolas secundárias. Porém, surgem dificuldades porque algumas universidades passaram a contemplar mais a pesquisa, defendendo a instalação de escolas normais superiores para a formação de professores, visando atender às exigências das indústrias. Em síntese, podemos dizer que as primeiras experiências com a formação de professores em nível superior foram desenvolvidas durante o movimento da Escola Nova¹⁶, resultante do manifesto de 1932. E, com a elaboração das Conferências Nacionais de Educação, em 1939, iniciou-se o processo de políticas educacionais mais liberais, ocasionando a proliferação das Faculdades de Filosofia, Direito, Economia e de nível superior, com cursos destinados à Formação de Professores, num período de quatro anos, sendo o último destinado à didática¹⁷.

Paralelamente à criação de cursos de formação de professores no Brasil, a divulgação da obra “*Os professores e a sua formação*”, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, dá início à discussão sobre a importância de uma formação reflexiva, promovendo a expansão desse conceito no país. Também contribuiu para essa expansão “a participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão” (PIMENTA, 2002, p. 28).

Anteriormente a essas contribuições, somem-se os trabalhos de autores da área de Sociologia da Educação da USP, como o de Aparecida Joly Gouveia e o de Luiz Pereira, que contemplavam a formação docente e os resultados de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), criado e coordenado por Anísio Teixeira, nos anos 40. Esses estudos, que focalizavam a formação de professores em Escolas Normais e no Ensino

¹⁶ O conceito de Escola Nova vem de grandes inspiradores como o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e dos pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782-1852). Porém o grande nome do movimento na América foi o do pedagogo e filósofo John Dewey (1859-1952). Para Dewey, as escolas deveriam deixar de ser meramente locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades. A Escola Nova defendia que a organização do currículo tivesse como ponto central o aluno, ligando as experiências de aprendizagem com situações da vida cotidiana, levando os alunos a se adaptarem ao meio em que estivessem inseridos (LIBÂNEO, 2001). Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 07 abr. 2015.

¹⁷ O sistema de formação conhecido como 3+1 corresponde à didática utilizada pelos Cursos de Licenciaturas na década de 30, organizado em quatro anos. Nos três primeiros os graduandos apreendiam conhecimentos teóricos para, no último ano, estes conhecimentos pudessem ser colocados em prática. Ou seja, os conhecimentos teóricos apreendidos em três anos seriam postos em prática só no último ano do curso. Assim, o estágio era visto como um espaço de aplicação da teoria, como se a prática estivesse totalmente desvinculada das contribuições teóricas apreendidas e como se nesta pudessem ser ressaltados aspectos que a teoria não pudesse alcançar.

Médio, já demonstravam que o sistema educacional de nosso país favorecia o acesso à educação, porém a qualidade no ensino não estava sendo alcançada.

Com vistas a uma melhor qualidade de ensino, estudiosos do século XX e XXI têm discutido sobre a importância de os profissionais envolvidos nas licenciaturas considerarem a formação de professores como um dos pilares fundamentais da educação e do ensino, por integrar a didática ao estudo da língua (DOLZ, 2009). Nessa obra, o referido autor esclarece que “el análisis del discurso en el aula proporciona una metodología de una grande riqueza para estudiar las prácticas” (DOLZ, 2009, p. 15), daí o interesse em analisar as práticas e propor procedimentos metodológicos, tomando como ponto de partida o discurso e as ações do professor. Outras investigações dessa natureza, desenvolvidas por pesquisadores do grupo de estudo GRAFE (Grupo de investigación y análisis del francés enseñado) e FORENDIF (Formación en didáctica del francés), do qual Dolz participa, priorizam a análise dos objetos ensinados por meio da transposição didática¹⁸ interna. Esse termo, utilizado primeiramente por Chervallard (1991, p. 44), refere-se ao que ocorre após a preparação dos programas para o ensino, ou seja, é o momento em que “começa um outro trabalho: é a *transposición didáctica interna*” (Grifos do autor). Essa transposição, segundo Dolz, Gagnon, Canela-Trevist (2009, p. 74), “envolve não somente a passagem dos saberes a ensinar aos objetos, mas a criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino”, e é “realizada pelos professores em função de suas representações do que é ensinado. Ela concerne, igualmente, às transformações

¹⁸Transposição Didática é um termo criado pelo sociólogo francês Michel Verret em 1975, durante o movimento da reconceitualização da didática e rediscutido por Yves Chevallard, em 1991, educador da área de matemática que, em seu livro *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, discute as transformações ocorridas no saber quando esse passa do campo científico para o da escola. Chevallard (1991) considera que o sistema didático está inserido na noosfera, que se coloca no interior do “entorno”, ou seja, na sociedade. Assim, a compreensão da noosfera é fundamental para entendermos o processo de Transposição Didática, pois é nesse momento em que há uma intensa relação entre os elementos internos e externos responsáveis por influenciar o saber ensinado. Marandino (2004, p. 12), parafraseando Chevallard (1991), define noosfera como o lugar “onde se opera a interação entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera de onde se pensa”. Nas palavras de Chevallard (1991, p. 39), “a *Transposición Didáctica* é um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar. Sofre, então, um conjunto de transformações adaptáveis que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os ‘objetos de ensino’. O ‘trabalho’ que, de e um objeto de saber a ensinar, faz-se um objeto de ensino” (grifos do autor). Em outras palavras, a transposição didática refere-se a um processo de transição entre o saber científico e o saber didatizado para o contexto escolar, organizando o funcionamento didático, ou seja, é o trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino. A transposição didática externa corresponde à passagem do saber científico aos saberes a ensinar, como por exemplo: a transformação dos conhecimentos discursivos, gramatical etc., aprendidos teoricamente, para os objetos de ensino, descrição das formas de didatização, preparação dos programas para serem executados (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). Nas palavras de Machado e Cristovão (2006, p. 522), é durante a transposição didática externa que “o *conhecimento científico* sofre um primeiro processo de transformação para constituir conhecimento a *ser ensinado*” (grifos das autoras).

pelas quais passam os objetos de ensino “linguageiros” quando são efetivamente ensinados” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 27). Tomando por referência os autores citados, pesquisadores brasileiros, a exemplo de Machado e Cristovão (2006) e Nascimento (2011), têm investigado o processo de didatização de conteúdos no ambiente escolar e também em cursos de formação de professores. Nas palavras de Machado e Cristovão (2006, p. 522), a transposição didática interna ocorre quando “o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado e o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá de um conhecimento efetivamente apreendido”, ou seja, envolve todo o processo de ensinar e de aprender.

Sobre a didática utilizada por professores em sala de aula, Bronckart (2006, p. 204) chama a atenção para o fato de que, por muito tempo, a escola se limitou a desenvolver “uma **aplicação direta** dos saberes científicos ao campo educacional”. (Grifo do autor). Esse procedimento não alcançou os resultados pretendidos por dois motivos: (i) por falta de observação do professor do “estado” em que se encontra a escola, ou seja, dos sistemas de ensino, dos programas, dos métodos de ensino, das características dos alunos e também da **formação dos professores**. (Grifo nosso); (ii) pelo fato de que não poderemos aplicar *diretamente* a teoria científica na escola. (Grifo do autor):

primeiro, porque, necessariamente, os conhecimentos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos [...]; segundo, porque esses conhecimentos, por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a Escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar (BRONCKART, 2006, p. 205).

Diante dessas colocações, tomamos como foco de investigação a **formação docente**, especificamente no componente curricular de Estágio Supervisionado, por compreendermos ser preciso, nessa etapa do trabalho formativo, um envolvimento maior por parte do PF no sentido de interagir com os PFI, mediando e (co)construindo as atividades de ensino, com o fim de ajudá-los no desenvolvimento da transposição didática interna, isto é, contribuir para que eles possam transpor o saber científico para o saber a ensinar. Nas palavras de Bronckart (2006, p. 205), esse processo corresponde a “uma adaptação levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma determinada situação didática”. Essa adaptação refere-se à transformação de conhecimentos científicos para serem ensinados e apreendidos. Para essa adaptação, “uma possibilidade está no trabalho com sequências didáticas produzidas sob a noção de gênero como instrumento para o ensino [...] os profissionais de ensino, por exemplo,

os professores, devem ser preparados para produzir materiais, adaptados às situações de sua classe” (CRISTOVÃO, 2004, p. 184).

Corroborando com esses procedimentos, Dolz (2009) acrescenta que a análise das práticas e dos conteúdos abordados em sala de aula permite que se observem as transformações que ocorrem por meio das interações didáticas e apresenta cinco condições necessárias, na academia, para uma formação de qualidade de um docente:

- (i) uma boa formação linguística que leve ao domínio do conhecimento da disciplina na qual o professor está se formando;
- (ii) a capacidade de avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos, para a realização de intervenções em função de suas necessidades;
- (iii) **a elaboração conjunta**, com os professores, de situações de comunicação, que permita a aprendizagem linguística, ou seja, a apropriação de direcionamentos de uma intervenção em sala de aula, de construção e adaptação de sequências didáticas, por meio de dispositivos de ensino;
- (iv) a experiência da atividade profissional pelo professor em formação, sob o acompanhamento adequado de um professor mais experiente, **o próprio professor formador**, que viabilizará reflexões sobre as atividades práticas e teóricas, aprimorando-as;
- (v) a articulação da formação à pesquisa, condição indispensável para desenvolver uma formação rigorosa, com vias a resolver problemas. (DOLZ, 2009, p. 2-3). (Grifos nossos).

Para o autor, as questões relacionadas ao ensino estão tomando, cada vez mais, uma maior relevância para a didática. Por isso, destacamos a importância de na formação docente ser fundamental a participação do PF de forma (co)participativa e interativa, principalmente na elaboração de procedimentos didáticos, visto que o trabalho colaborativo poderá vir a contribuir para a formação do professor de forma mais eficaz, pelo fato de as dimensões sociodiscursivas e interativas estarem perfeitamente estabelecidas e interligadas. Sobre essas relações interativas, no contexto de formação, Bronckart (2006, p. 228) ressalta que

são as interações professor/alunos que constituem o centro da atividade educacional e que a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características do funcionamento, não de um aluno-criança tipo, mas de alunos concretos em uma efetiva situação de sala de aula.

Diante da síntese apresentada, percebemos que a atividade prática, nos cursos de formação de professores, nos anos atuais, ainda tem sido motivo de preocupação e de investigação de pesquisadores vinculados a diversas áreas do conhecimento, não só da Educação, mas, principalmente, da própria LA, que, desde os anos 90, vem destacando a necessidade de ser a formação o momento de explorar a relação teórica e prática, refletir de

forma crítica sobre as ações desenvolvidas¹⁹ e as não desenvolvidas, de buscar explicações para os conflitos, compreender a construção de identidades, interpretar o agir de professores em diferentes contextos e situações de ensino-aprendizagem, entre outros.

Assim, as pesquisas que têm por foco a análise da atividade docente, na formação inicial ou continuada, por meio da linguagem – como instrumento de trabalho do professor, ou como meio do dizer, do refletir e do reconfigurar as ações docentes, dentre outros procedimentos que envolvem as práticas languageiras – tendem a contribuir para a compreensão e divulgação de diferentes dispositivos de trabalho docente.

Nesse contexto, o tipo de investigação que envolve o humano tem buscado explicações em diferentes áreas do conhecimento, revelando as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Psicologia, da Educação, das Ciências do Trabalho e da Clínica da Atividade etc.²⁰, com o intuito de obter respostas para as inquietações de pesquisadores e de professores/pesquisadores sobre o desenvolvimento do humano na construção de uma profissionalização. Algumas dessas respostas são compreendidas por meio da observação de como ocorre a apropriação dos artefatos²¹ e de como estes são transformados em dispositivos didáticos²² que viabilizam o desenvolvimento e reconfigurações das ações docentes.

¹⁹ As ações desenvolvidas e não desenvolvidas correspondem aos tipos de trabalho docente – trabalho prescrito, trabalho realizado/real, trabalho interpretado (MACHADO, 2009), e trabalho real (CLOT, 2007), investigados pelas Ciências do Trabalho e também pelo ISD, a serem explicitados no segundo capítulo desta tese.

²⁰No Capítulo II desta tese, apresentaremos os Pressupostos Teórico-Metodológicos que têm como área do conhecimento e de investigação a linguagem.

²¹O termo **artefato** foi utilizado primeiramente por pesquisadores da Clínica da Atividade, que definem o trabalho como uma atividade triplamente dirigida: (i) ao comportamento do sujeito trabalhador; (ii) ao objeto da tarefa (limpar a casa, dirigir um táxi etc. e (ii) aos outros (chefe, clientes, colegas etc.). Assim, o sujeito para realizar o trabalho poderá fazer uso de **artefatos materiais** (vassoura, pá, panela etc.) e/ou **artefatos simbólicos**(instruções de um manual, mapas, placas de trânsito etc.). Porém, esses artefatos só serão transformados em instrumentos de trabalho para o desenvolvimento das atividades do sujeito, se forem apropriados pelo trabalhador, em outras palavras, é necessário que o trabalhador passe a vê-los como úteis para o desenvolvimento de sua atividade, caso isso não ocorra, os artefatos continuarão sendo simples artefatos, sem contribuir para o desenvolvimento do sujeito (CLOT, 2006). Pesquisadores brasileiros, principalmente os participantes do grupo de pesquisa ALTER do LAEL/PUC-SP, a exemplo de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada, Abreu-Tardelli, Tânia M. Mazzillo e Luiza Bueno, tomaram por base o conceito de artefato proposto por alguns estudiosos da Clínica da Atividade (CLOT, 2001, 2006; CLOT; FAÏTA, 2000, 2001) para explicar o uso desses, pelo professor, durante o exercício de sua profissão, como intuito de promover a aprendizagem dos alunos. Segundo Machado (2008, p. 93), para o professor desenvolver bem o seu trabalho, obtendo efeitos positivos, é preciso que ele se aproprie “de artefatos transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir”. (Grifos da autora). Nesse sentido, compreendemos com artefatos: livro didático, atividades / exercícios elaborados para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, discussões, textos etc.

²²Comungando com a proposta de Nascimento (2009, p. 69) ao apresentar as sequências didáticas (SD) como dispositivos didáticos responsáveis pela “organização dos conteúdos a serem “didatizados” sobre a prática de referência” e com a de Bueno (2007), que toma o projeto de intervenção como um dispositivo de formação, apresentamos o Projeto de Intervenção como um dispositivo didático. Por meio dele, os PFI organizam o trabalho docente a ser desenvolvido durante a prática de ensino, refletem sobre as ações desenvolvidas e não desenvolvidas, replanificam as atividades e reconfiguram as ações docentes. Assim, o projeto de intervenção como dispositivo didático representa um instrumento de trabalho docente viável para ser desenvolvido no Estágio Supervisionado,

Por meio de investigações dessa natureza, a formação docente começa a abrir espaço para diversas teorizações, inclusive sobre a “própria prática” (Cf. MEDRADO, 2012, p. 151). Esse fato, segundo a autora, demonstra

A virada epistemológica que permitiu, a partir da década de 90 do século XX, dotar o professor de um *status* de pesquisador e, sobretudo, ratificar que formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar. Essa perspectiva resgatou, não apenas a relevância de se fazer pesquisa a partir do dizer e do refletir do próprio professor, mas também direcionou, aos poucos, um novo olhar para a formação inicial (“o professor para o século XXI”) com uma tendência de estimular a criticidade e a autonomia de futuros profissionais do ensino. Esse contexto, desencadeou, no Brasil, uma crescente preocupação com os cursos de licenciaturas em Letras e, conseqüentemente, reformas curriculares em várias instituições públicas do país (MEDRADO, 2012, p. 151-152).

As reformas curriculares ocorridas nos cursos de licenciaturas, envolvendo, principalmente, as Práticas Pedagógicas e os Estágios Supervisionados, têm destacado a necessidade de aumento de carga horária nesses últimos componentes para que o graduando, de qualquer licenciatura, comece a ter contato com a sala de aula não apenas no último ano do curso, após ter cursado as disciplinas teóricas, mas durante o processo de formação com o propósito de desarticular a dicotomia entre teoria e prática.

No entanto, sabemos que apenas o acréscimo de carga horária não é suficiente para resolver ou amenizar muitas contradições e dificuldades ainda encontradas por PFI e também pelo PF como, por exemplo, a não reflexão e a não discussão de forma coletiva sobre o trabalho docente desenvolvido nos estágios, o que pode provocar, também, a não reconfiguração das ações docentes, a não replanificação das atividades, dentre outros aspectos.

Para propiciar aos PFI, durante a vivência no estágio, o desenvolvimento dos aspectos acima citados, apresentamos cinco requisitos que consideramos fundamentais para o trabalho do PF de Estágio Supervisionado, a saber: (i) que o PF tenha compreensão de que o Estágio Supervisionado é um componente curricular em que a teoria e a prática são indissociáveis; (ii) que as atividades contemplem o contexto sócio-histórico e cultural da escola e conteúdos temáticos que atendam às necessidades e ou os interesses da maioria dos alunos e sejam organizadas em um projeto de intervenção; (iii) que, durante a didatização das atividades, seja feita a relação entre os conteúdos discutidos nos diversos componentes curriculares, aprofundando, revendo ou até mesmo contemplando discussões teóricas realizadas anteriormente; (iv) que se promovam análises crítico-reflexivas das ações desenvolvidas,

por melhor propiciar o trabalho coletivo, viabilizando, inclusive a (co)participação do PF no planejamento e na organização das atividades em (SD), distribuídas em módulos.

pensando em novas proposições de trabalho e, principalmente, de agir de forma (co)participativa na (re)construção do trabalho a ser desenvolvido pelos PFI.

Assim, o Estágio Supervisionado passa a ser visto de forma abrangente e contextualizada, que vai além da instrumentalização técnica, resultando de um trabalho coletivo, ou seja, de um Estágio (co)participativo, que visa a uma formação crítico-reflexiva.

Para aprofundar os indícios sobre a concepção de estágio que defendemos para a formação inicial, na seção a seguir, discutiremos sobre as concepções de Estágio Supervisionado propostas por Pimenta e Lima (2004), refletindo sobre as implicações que algumas delas têm trazido para a formação inicial de professores, dependendo da forma como é interpretada e proposta pelo PF de estágio aos PFI.

1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A palavra “estágio”, de uma forma geral, significa que alguém, num determinado período, ambiente ou espaço, vai desenvolver ações práticas referentes à sua profissionalização. Na área da Educação, Pimenta e Lima (2004, p. 45) apresentam o estágio “não como uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como uma atividade de transformação da realidade”. Assim, compreendemos a importância da teoria para instrumentalizar a prática.

A palavra “supervisão” significa que alguém mais experiente, no caso do trabalho docente, o PF, vai supervisionar o trabalho desenvolvido por PFI, ou seja, acompanhar também fisicamente, quando possível, as atividades realizadas e visualizar situações de ensino/aprendizagem passíveis de orientações. Daí surge o termo Estágio Supervisionado como componente curricular nos cursos de formação de professores.

O Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, foi criado e regulamentado com o propósito de habilitar os graduandos, durante a formação, ao exercício de sua atividade profissional: ministrar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e no Ensino Médio, conforme está descrito na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9.349/96.

Assim, com o propósito de integrar teoria e prática, a LDB/96 ampliou o número de horas-aula, distribuindo 400 horas para as atividades de Prática Pedagógica e mais 400 para os Estágios, conforme parecer do CNE/CP nº 21/2001. Este novo direcionamento põe fim à prática facultativa e estabelece uma vivência aos graduandos em situações reais de trabalho. Em outras

palavras, estabelece que os PFI devem realizar as atividades práticas dos estágios em instituições públicas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Decisão essa que também defendemos por viabilizar o contato dos futuros professores com situações reais de sala de aula, desde o início de sua formação profissional.

Entretanto, nesses documentos, não há prescrições de como deve ser organizado o Estágio Supervisionado destinado à docência, nem os procedimentos a serem seguidos, ou seja, não há direcionamentos de como os PFI possam vir a se apropriar dos artefatos, transformando-os em instrumentos de trabalho, por exemplo. Isso tem contribuído para que em alguns cursos de licenciatura de nosso país, o estágio ainda seja visto apenas como uma lei, uma prescrição a ser cumprida por PFI, sob a supervisão do PF.

A falta de maiores esclarecimentos no documento oficial destinado ao Estágio Supervisionado contribui para o surgimento de diferentes concepções sobre ele, nas diversas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, estas concepções se refletem nos encaminhamentos de trabalho docente realizado pelo PF, repercutindo na formação. Em virtude desse fato, muitos pesquisadores, a exemplo de Pimenta (2001), Alarcão (2001), Moura (2002), Pimenta e Lima (2004), Reichmann (2012), Leitão (2013), entre outros, têm chamado a atenção para a necessidade de se discutir sobre as atividades práticas e dinâmicas de ensino que vêm sendo desenvolvidas nos estágios, no sentido de organização estrutural e também curricular dos cursos de licenciatura.

Dentre as concepções sobre estágio resultantes de investigações em instituições de ensino superior de nosso país, destacamos as que são apresentadas por Pimenta e Lima (2004), a saber: (i) aquele em que as atividades desenvolvidas ficam restritas à observação do trabalho de outros, cujo modelo deve ser imitado, limitando, assim, os PFI a realizarem o que prescreve o professor regente da escola; (ii) o estágio com o foco nas técnicas, como: preenchimento de fichas, modelos fixos de procedimentos metodológicos e de como deve se portar em sala de aula etc.; (iii) aquele restrito à observação de aulas para criticar a atuação de outros, no caso a do professor regente; e (iv) estágio centrado na pesquisa, observando a relação teoria e prática, como é o caso desta investigação.

A primeira concepção de estágio que defende a observação e a imitação pressupõe uma mesma situação de sala de aula, em qualquer escola e para qualquer aluno, ou seja, é como se a realidade não fosse alterada de um ambiente para outro. Nas palavras de Pimenta e Lima (2004, p. 35), “o pressuposto dessa concepção é que a realidade de ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são”. Assim, caso os PFI, durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado, venham a desenvolver o trabalho docente tomando por base essa

concepção, eles podem vir a pôr em prática atividades de ensino que não privilegiem o interesse ou necessidade dos alunos, da escola, ou seja, do contexto sócio-histórico e cultural, no qual está inserido. Isso poderá contribuir para apropriações de crenças e de práticas já cristalizadas que isentam o professor de qualquer responsabilidade, caso não ocorra aprendizagem, pelo simples fato de ter feito o “trabalho”. Procedimentos dessa natureza, durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado, contribuem para que os PFI não concebam o estágio como um local propício para começar a criar e a planificar diferentes procedimentos didáticos, com fins a atingir os objetivos almejados para com o ensino. Assim, a prática de observação de aulas não contribui para uma formação inicial de qualidade e, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 36), ela é problemática por correr o risco de se gerar o “conformismo, conservar hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante”, transmitindo aos PFI a ideia de que as situações de sala de aula são sempre as mesmas e que eles não vão encontrar situações diferentes no exercício de sua profissão. Nessa concepção, percebemos que o papel do professor formador de Estágio Supervisionado fica restrito a direcionar os PFI à observação para seguir o modelo. O trabalho docente no estágio que tem por base essa concepção desconsidera que um dos papéis do PF é o de propor e o de (co)participar da elaboração de atividades, contemplando a necessidade e o interesse dos alunos, considerando o contexto onde estão inseridos.

A segunda concepção defende o estágio pautado nas técnicas, a exemplo de como o professor deve apagar o quadro, em um movimento de cima para baixo; preencher planos de aula na horizontal, seguindo as “receitas” previamente estabelecidas; na forma como vai sempre falar com os alunos; nas ações que devem ser realizadas na sequência da aula, como: primeiro a chamada, depois distribuição das atividades etc. Esses procedimentos centrados na técnica, mais uma vez, desconsideram o outro (alunos, instituição, direção), resumindo, o contexto sócio-histórico-cultural e particular da Instituição de Ensino, do professor, do ano (série) onde o trabalho docente está sendo realizado etc. Embora reconhecendo que, no exercício de qualquer profissão, a técnica está presente para a execução de operacionalizações e de ações próprias, não podemos reduzir o trabalho docente à aplicação de técnicas, durante a prática de ensino na formação inicial, como se não fosse necessário o conhecimento científico para viabilizar diferentes procedimentos metodológicos (PIMENTA; LIMA, 2004). Assim, nesta segunda concepção, o papel do PF fica restrito aos encaminhamentos técnicos. Porém, enfatizamos a necessidade de ele viabilizar a apropriação pelos PFI de informações científicas para a transformação em procedimentos didáticos, além de mediar e agir de forma (co)participativa na planificação das atividades construídas pelos PFI, pois consideramos ser

este o momento para se iniciar o processo de didatização, ou seja, de transposição didática, na formação docente.

A terceira concepção, uma crítica à escola, está pautada também na observação das aulas, mas com o intuito de buscar falhas na prática do professor regente, identificando os desvios no ensino da língua. Esta concepção gerou uma insatisfação no professor regente da escola pelo fato dele ser considerado e denominado, por graduandos, como um profissional ultrapassado. Essa ocorrência passa a impressão de que só a universidade é capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ocasionando uma falta de respeito para com o professor regente da escola. Esse tipo de concepção de estágio tem desencadeado sofrimento e angústia em muitos profissionais de escolas de Ensino Fundamental e Médio, o que tem muitos a não mais disponibilizar sua sala de aula para os PFI desenvolverem a prática de estágio. Essa situação é muito preocupante, uma vez que pode desembocar na ideia de que o trabalho docente não é resultado de ações de um coletivo de trabalho, além de promover uma desarticulação entre escola e universidade. Ainda a partir dessa concepção, o PF é visto como um detentor do conhecimento, que vai à escola em busca dos “erros”, não explorando o espaço escolar como *locus* para a produção e (re)construção de conhecimentos.

Na quarta concepção, o estágio é compreendido como um meio de aliar teoria e prática, estando atrelado à pesquisa. Nas palavras de Pimenta e Lima (2004, p. 46)

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Nessa perspectiva, o estágio viabiliza ao PFI pensar, agir, analisar, discutir sobre o que estudou e praticou, para possíveis reconfigurações das ações docentes. Essa quarta concepção descaracteriza a noção de estágio centrada na aplicação de técnicas elaboradas por outros, ou seja, pré-estabelecidas, e desconsidera, também, a prática centrada em um modelo fixo de se ensinar e de aprender determinado assunto. Isso contribui para que o espaço escolar seja visto pelo PFI de forma equivocada, como um lugar para aplicação de técnicas, prescritas por outros, seguindo sempre o mesmo modelo, desconsiderando os alunos, o professor regente da sala de aula, ali envolvidos, e o contexto sócio- histórico e cultural, e não como um momento propício para a aprendizagem, a elaboração própria, para a pesquisa com respeito ao outro.

Segundo Pimenta e Lima (2004), atualmente, essas concepções de estágio coexistem em diferentes instituições de nosso país, conforme a visão do PF do ensino superior responsável por ministrar o componente Estágio Supervisionado.

Para a quarta concepção, elencamos alguns requisitos os quais julgamos necessários serem assumidos pelo PF: a) instrumentalizar, por meio de leituras de textos, os PFI para que eles realizem a didatização do conteúdo a ser explorado e, no caso do ensino da produção textual, propomos um projeto de intervenção; b) propiciar aos PFI enxergarem sua sala de aula, mesmo a de estágio, assumida temporariamente, como um ambiente de pesquisa, pois, por meio dela, será possível a reconfiguração das ações docentes; c) refletir, de forma coletiva, sobre o trabalho docente planejado e realizado, para possíveis **replanificações** de atividades durante a vivência no Estágio Supervisionado; d) agir de forma (co)participativa na (re)elaboração das atividades docentes - trabalho **(re)planejado** - por PFI.

Dentre as concepções de estágio propostas por Pimenta e Lima (2004), percebemos que a quarta atende ao quarto e ao quinto desafio para uma formação de qualidade, apresentado por Dolz (2009), já que ambos contemplam a necessidade de a formação estar articulada à pesquisa, de forma reflexiva, relacionando teoria e prática. Isso reforça a nossa convicção da importância de projetos de intervenção como um dispositivo de ensino no estágio a ser desenvolvido em (co) participação com o PF, sem desconsiderar, portanto, outros dispositivos já experienciados, a exemplo do diário de leituras utilizado por Liberali (1999) durante a formação de coordenadoras, e por Tapias-Oliveira (2006), em uma disciplina de Língua Portuguesa, no curso de Letras. Conforme Bueno (2007)²³, não há pesquisas mais detalhadas sobre os dispositivos utilizados no componente curricular de Estágio Supervisionado no Brasil. Desse modo, a contribuição de sua tese consiste em apresentar o projeto de intervenção como um dispositivo de formação para se refletir sobre o papel do estágio na formação de professores.

A tese ora em desenvolvimento pretende contribuir para reflexões sobre o papel do PF de Estágio Supervisionado, daí destacarmos também a importância do projeto de intervenção como dispositivo de ensino, por acreditarmos que esse tipo é o que mais pode propiciar ao PF agir de forma (co)participativa na planificação do trabalho docente a ser realizado por PFI nos

²³Para a obtenção de informações sobre os dispositivos utilizados em cursos de formação de professores no exterior, como por exemplo, na França, na Bélgica e no Canadá, indicamos a leitura do primeiro capítulo da tese de Luzia Bueno (2007). Neste, a autora apresenta os dispositivos utilizados nesses países durante a formação docente, ora por meio de confrontações sobre o trabalho realizado, discutido de forma coletiva; ora por meio de instrução ao sócio, ou seja, momento em que cada professor em formação diz para outro como ele deverá agir como seu substituto, os procedimentos que deverá seguir na aula, sem que os alunos percebam a troca de professores; ou por meio de portfólios, envolvendo o registro escrito durante todo o curso, dentre outros. É importante destacar que a utilização desses dispositivos tem algo em comum, a reflexão sobre a atividade docente.

estágios. Além disso, esse tipo de projeto possibilita que os processos interativos entre professor/aluno(s) sejam colocados no centro do trabalho docente a ser desenvolvido, considerando o contexto sócio-histórico particular da escola. Esses procedimentos contribuem para que o PF assuma o seu papel²⁴ no Estágio Supervisionado, agindo de forma (co)participativa, colaborativa e crítico-reflexiva na construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva de trabalho, apontamos, também, para a necessidade de discussões em torno do componente curricular Estágio Supervisionado nas Instituições de Ensino Superior²⁵, não apenas por formadores responsáveis em ministrar aulas neste componente, mas pelo corpo docente como um todo. Assim, almejamos que essas discussões possam contribuir para que este componente deixe de ser visto, na própria academia, como um lugar em que o PFI vai apenas demonstrar suas competências e o PF apenas supervisionar essa demonstração, com a função simplesmente de avaliar o trabalho realizado. Essa nova concepção de estágio, aqui por nós denominada de Estágio (co)participativo, conforme já sinalizamos, descaracterizaria a função ainda assumida por alguns profissionais de simplesmente supervisionar a aula do outro (PFI), levando-os, assim, a assumir uma nova postura diante do trabalho docente, como uma ação coletiva e crítico-reflexiva. Esses aspectos serão aprofundados na subseção a seguir.

1.2.1 Por uma formação colaborativa crítico-reflexiva no Estágio Supervisionado

Muitas pesquisas filiadas à Linguística Aplicada têm discutido a importância de ser na formação docente inicial e também na continuada o momento para que os futuros profissionais possam agir de forma crítico-reflexiva (Cf. SMYTH, 1989; LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, 2004). Somando-se a esses estudiosos, que investigam o papel da reflexão durante a formação, está Perrenoud (2002) que, por influência de Dewey (1910/1997), “propõe ser a prática reflexiva a chave da profissionalização do ofício de professor” (MELLO; DUTRA, 2011, p. 79) e defende que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional depende de uma grande *capacidade de refletir em e sobre sua ação*” (Grifos do autor) (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Pimenta e Lima (2004), comungando com esse tipo de formação docente na academia, apresentam que a perspectiva crítico-reflexiva viabilizada a partir da contribuição de autores que defendem ser o professor um profissional reflexivo, aquele que

²⁴Lembramos que a identificação do papel assumido pelo PF, nesta investigação, ocorrerá através da análise do trabalho docente: planejado e realizado por PFI, durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado.

²⁵ Esse aspecto não é objeto de discussão nessa pesquisa, ficando, portanto, para futuras investigações.

valoriza os saberes da prática docente (SCHÖN, 1992) em contextos institucionais e capazes de produzir conhecimento (NÓVOA, 1999), e como *profissional crítico reflexivo* (PIMENTA, 2003; CONTRERAS, 2003), além do amplo desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 47).

A partir das contribuições desses pesquisadores, o uso do termo, “professor reflexivo” passou a ser contemplado no cenário educacional até a presente data. Entretanto, as atribuições que são feitas ao uso desse termo, em alguns contextos, muitas vezes não são bem esclarecidas, chegando a transmitir duplo sentido. Em outras palavras, algumas vezes, o termo é utilizado na forma de um atributo próprio do ser humano e não como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Com base nessa segunda atribuição de sentido, o filósofo e pedagogo, John Dewey, defende e valoriza que a reflexão deva partir de experiências práticas, assim como Schön (1987), que concebe a prática profissional “como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Somando-se as investigações realizadas nesta perspectiva, destacamos também as contribuições de Magalhães (1990/1992), Cunha (1992), Zeichner (1981, 1987), Liberali (1994) dentre outros, que, ao discutirem a formação de professores, defendem o desenvolvimento e a aprendizagem do professor como resultado da reflexão que faz sobre sua prática, passando a vê-la como uma ação possível de ser transformada por ele.

Conforme estamos enfatizando, a reflexão é um processo interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. Assim, a compreensão do que é comum e também do que é estranho surge a partir de um desenvolvimento crítico, uma tomada de consciência de si e do mundo. Logo, numa perspectiva vygotskyana, a autoconsciência é resultante de um processo reflexivo. Essa tomada de consciência é o que nos diferencia dos outros animais, por termos uma organização de consciência diferente e, assim, poderemos reconstruir internamente as atividades externas, nos relacionarmos com o outro. Daí a consciência ser defendida por Vygotsky (1925) como social. Nessa visão, podemos dizer que, do mesmo modo que a tomada de consciência é resultado de uma relação do humano com o(s) outro(s), a reflexão também precisa ser mediada por outro(s) (LIBERALI, 1996). E, no caso específico do trabalho docente, desenvolvido por PFI, no Estágio Supervisionado, este precisa ser mediado pelo PF e por colegas do curso mais experientes.

Nesse direcionamento, Magalhães (1992a) defende que as propostas de formação que têm por base o desenvolvimento do professor em ação devem contemplar o processo reflexivo também por meio da mediação. Por isso, concebe ser a reflexão “um processo de auto-

questionamento em que o(a) professor(a) sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos e particulares de sua aula (por exemplo, o diálogo da sala de aula), para entender como teoria e prática estão relacionadas e introduzir as mudanças que julgue necessárias” (MAGALHÃES, 1992a, p. 3). Assim, ao falar sobre as ações desenvolvidas ou não desenvolvidas, dos resultados obtidos, dos conflitos vivenciados durante a prática no Estágio Supervisionado etc., os PFI assumem um papel autoconsciente e também regulador em relação ao trabalho docente desenvolvido, construindo autonomia profissional. Logo, a reflexão torna a ideologia visível e, a partir daí, as ações docentes podem ser compreendidas e transformadas.

O uso do termo “crítico-reflexivo” nesta investigação ocorreu devido ao fato de, durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado II, os PFI terem tido a oportunidade de (re)construir os conhecimentos e de (re)planificar as tarefas com mediação e colaboração do PF. Assim, a reflexão crítica foi observada por meio dos conhecimentos: declarativo, procedimental e condicional (LIBERALI, 2004), conforme descrito a seguir:

- (i) Conhecimento declarativo - o que faço - refere-se ao momento em que o professor em formação diz saber, ou seja, um discurso sobre a própria ação, assim, é possível perceber o que está por trás de cada uma das ações. Nas palavras de Liberali (2004, p.65) “o descrever abre as portas para o informar”;
- (ii) Conhecimento procedimental, refere-se ao processo, o “como”. Sobre esse conhecimento, a autora destaca que o *informar* “envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações” (op.cit., p. 66), ou seja, o professor ao descrever informa sobre as teorias construídas durante sua aprendizagem;
- (iii) Conhecimento condicional, ou seja, o confrontar, “responsável pelo entendimento do “porquê” e “quando” agir de uma determinada forma” (LIBERALI, 1996, p. 22). Sobre esse terceiro tipo de conhecimento Liberali (2004, p.67) destaca que este ocorre por meio das confrontações, momento em que “a emancipação se faz evidente, uma vez que concluímos e se o que acreditamos não pode ser transformado”.

Liberali (op.cit.), comungando com o posicionamento de Smyth (1992), defende que nossa ação não é um ato isolado, mas social, pois os professores passam a pensar como o contexto social influencia no seu modo de agir e de pensar (LIBERALI, 2004).

Diante dessas posições, compreendemos a autorreflexão como um procedimento de fundamental importância para que ocorram mudanças no âmbito educacional de forma coletiva e possamos viabilizá-las na formação inicial de professores, em que esses futuros professores comecem a adotar uma postura crítica a partir de suas próprias práticas desenvolvidas no Estágio. Nesse sentido, a reflexão crítica do professor deve partir da avaliação que ele fizer do

seu trabalho planejado e realizado. Isso será possível porque ele vai se colocar dentro de suas ações, ou seja, são os atores da ação docente, numa determinada situação, participando da atividade social e tomando partido e decisões.

Essa autorreflexão também reforça a imersão e mediação do PF no trabalho a ser desenvolvido por PFI - elaboração do trabalho docente - com o propósito, também, de fazer com que o PF também possa refletir sobre suas próprias ações, enquanto formador. Esse fato justifica a nossa opção em defendermos a proposta de projetos de intervenção como um dispositivo didático a ser utilizado por PFI durante a prática de ensino no Estágio.

Assim, procuramos contribuir para que a prática docente desenvolvida nos Estágios Supervisionados seja um momento de reflexão, de aprendizagem do *métier*²⁶, que contribui para a construção da profissionalização de forma crítico-reflexiva, viabilizando que os PFI replanifiquem as atividades e reconfigurem as ações docentes desenvolvidas, construindo autonomia profissional.

Ainda sobre o processo reflexivo, Medrado (2008, p. 245) destaca que esse, “sem dúvida alguma, leva o professor não apenas a pensar sobre o que fez, mas, principalmente, a elaborar sentidos sobre o que poderia ter feito/agindo de outra forma e, por conseguinte, a construir novo saberes”. Este procedimento enfatizado pela referida autora, na formação inicial, reforça a tese de que o PF deve agir de forma (co)participativa na planificação das atividades docentes a serem realizadas por PFI e de forma colaborativa crítico-reflexiva, contribuindo para reflexões com os pares, sobre o trabalho realizado, propiciando-lhe reconfigurar as ações desenvolvidas, para possíveis replanificações das atividades docentes.

Nesse sentido, assumimos o trabalho docente no Estágio Supervisionado como

um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um *aprender (re)fazendo*. Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos de graduação a revisitarem suas vivências iniciais; a aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem em suas primeiras experiências como professores. Essa visada, acreditamos, vai além de uma reflexão sobre a prática, mas alinha-se a uma compreensão do ensino como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer. (MEDRADO, 2012, p. 152).

Diante do exposto, acreditamos que o aprender a (re)fazer, por meio das reflexões de suas próprias ações, conforme defende Medrado, além de atingir PFI, também contribui para

²⁶*Métier* - palavra francesa que corresponde, ao nosso idioma, a profissão. O uso desse termo é bastante encontrado em trabalhos de investigação científica, resultantes de pesquisa, no contexto brasileiro, que têm como pressuposto teórico as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), das Ciências do Trabalho e da Clínica da Atividade, em busca de obter mais informações sobre a profissão, o trabalho do professor.

reflexões de outros profissionais envolvidos nesse processo, como o professor regente da escola e o PF do ensino superior.

É nessa perspectiva que o projeto de intervenção se constitui como resultado do trabalho coletivo, por ter tido a colaboração de outro(s). É, assim, um trabalho em conjunto, com “apoio mútuo, pela definição coletiva dos objetivos e motivos comuns, e, sendo assim, as ações não são hierárquicas” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 69), mas (co)construídas, em busca por uma melhor qualidade na formação docente.

O Estágio Supervisionado, além de ser considerado um espaço propício para o desenvolvimento do trabalho docente por PFI, para a reflexão e para a reconfiguração do agir, é concebido também como um espaço para a pesquisa. É nesse contexto que o PF e os PFI se voltam para resolver problemas relacionados à situação social de determinados alunos ou da escola, e, por meio das atividades de ensino desenvolvidas, começam a refletir sobre a própria prática, relacionando-a com a teoria que a embasa. Isso significa que os PFI em conjunto com outros participantes e com o PF propõem ações de forma coletiva, a partir dos problemas levantados ou de sugestões e interesses dos alunos. Nesse direcionamento, a colaboração crítica propicia tanto o ensino quanto a pesquisa, ou seja, é

um compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação na compreensão dos processos de formação do ponto de vista tanto do formador quanto do professor participante em relação à produção de saberes crítico-reflexivos, como modos de criar perspectivas aos colaboradores quanto a ferramentas pedagógicas na produção de um pensamento autônomo. (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 70-71).

Assim, a colaboração crítico-reflexiva do PF, durante a sessão reflexiva, com os PFI, demonstra que o PF coloca-se como um “agente crítico e colaborativo na atividade prática de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 71).

Nesse contexto, concebemos ser um dos papéis do PF o de colaborador não apenas na planificação das atividades a serem desenvolvidas pelos PFI, mas na colaboração com discussões sobre o trabalho docente planejado e realizado, levando-os a ter um posicionamento crítico-reflexivo diante das escolhas teórico-metodológicas utilizadas para a prática docente, considerando as contradições que podem vir a surgir na atividade educativa, por diversos fatores como sócio-histórico-culturais, como situações que precisam ser repensadas, modificadas ou até mesmo supridas dependendo do contexto. Essas reflexões e ações podem ser consideradas como início de uma profissionalização, em que a autonomia é (co)construída.

A colaboração crítica na formação, segundo Oliveira e Magalhães (2011, p.75), parte do “diálogo entre os colaboradores como forma de avançar coletivamente”. Daí, consideramos o momento de discussão entre PFI e PF sobre o trabalho docente desenvolvido como uma das etapas de formação tão importante e fundamental quanto o momento de dar aulas. Assim, ao falar sobre as atividades docentes desenvolvidas - avaliando e refletindo criticamente sobre o que foi planejado e realizado - em que todos os participantes têm voz para colocar “suas experiências, compreensões e suas relações de discordâncias em relação aos discursos dos outros” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 69), reconfigurando as ações desenvolvidas, dando sugestões para futuras replanificações, sendo o trabalho desenvolvido de forma colaborativa.

As ações docentes que são desenvolvidas no Estágio Supervisionado, nessa perspectiva, marcam “o compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação na compreensão dos processos de formação do ponto de vista tanto do formador quanto do professor participante em relação à produção de saberes crítico-reflexivos” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 70-71). Em outras palavras, as reflexões-críticas levam os participantes a interagir e, por meio dos processos interativos, são pontuados novos procedimentos metodológicos que podem gerar ou não conflitos a serem negociados, retomados e transformados com o objetivo de que novas atividades possam ser replanificadas, compartilhadas e realizadas no Estágio Supervisionado. Nesse direcionamento, tanto os PFI quanto o PF têm a oportunidade de reconfigurar e replanificar ações docentes futuras.

Oliveira e Magalhães (2011) asseguram que tanto a colaboração quanto a contradição, esta última compreendida por nós como os conflitos, são movimentos importantes para que possamos compreender o funcionamento da ZPD²⁷. Em obra anterior, Magalhães (2009, p. 66)

²⁷ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresentada por Vygotsky (1934/1987) tem por objetivo destacar o papel de outro(s) na constituição do ser humano. Segundo Newman e Holzman (1993/2002) a ZDP foi uma das contribuições psicológico-metodológicas mais importantes de Vygotsky. Esta, utilizada por profissionais de diversas áreas, busca compreender o desenvolvimento do humano pela linguagem e vice-versa, especificamente pesquisadores da área de Educação que têm buscado, nos conceitos desse psicólogo russo, explicações para fundamentar suas investigações. Vygotsky (1984, p. 97) define a ZDP como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em estado embrionário”. Para compreender a ZDP, apresentada pelo referido autor, é preciso ter conhecimento de que ele compreendeu o desenvolvimento humano centrado em dois níveis: o primeiro refere-se ao desenvolvimento real e o segundo ao potencial. O nível de desenvolvimento real diz respeito ao conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Este refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível compreende de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, precisando da ajuda de alguém que lhe dê orientações adequadas (um adulto, os pais, os professores, um colega mais experiente), para que ela consiga resolver. Logo, a ZDP refere-se a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky (1984) também sinaliza que o desenvolvimento potencial é mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último demonstra ciclos já completos, passado, e o primeiro indica um desenvolvimento prospectivo.

já havia salientado a ZPD como “uma zona de conflito e de tensão”. Assim, a ocorrência desses movimentos, no Estágio Supervisionado II, principalmente no momento da atividade realizada, aqui denominada por nós de sessão reflexiva²⁸, em que há avaliações e discussões sobre o trabalho planejado e realizado, por PFI, abrindo espaço para que todos, PFI e PF, se manifestem sobre as ações docentes desenvolvidas, dialogando, fazendo questionamentos sobre o assunto em foco etc. É nesse contexto que Magalhães (2009) defende que não se pode pensar na ZPD separadamente do que se compreende por colaboração e contradição, visto que esse movimentos constituem as ZPDs, criando novas ressignificações e novos desenvolvimentos.

Dessa forma, compreendemos a importância da sessão reflexiva no Estágio Supervisionado II, por contribuir para o desenvolvimento potencial dos PFI, impulsionando-os para um desenvolvimento prospectivo. Este desenvolvido por meio dos processos interativos professor/aluno(s), momentos em que a mediação ocorre por meio de artefatos culturais - ferramentas: atividades docentes (co)construídas - , ou psicológicos - linguagem: como, no e sobre trabalho docente.

Magalhães (1990) já havia sinalizado que é por meio da linguagem que ocorrem as interações dialógicas. Para a autora, esse tipo de interação entre professores(as) e pesquisador(a) propicia questionamentos, colocação de problemas para discussão, retomada de falas anteriores, relacionamento teórico - prático, demonstração do próprio pensamento, explicações, demonstração e sugestões de processos, recolocação e negociação de problemas. Além de Magalhães (1990, 1992), outros pesquisadores, a exemplo de Cazden (1983) e Schön (1987), têm discutido a interação como forma de possibilitar a reflexão. Segundo Liberali (1996, p. 32), “essas ações são vistas como estratégias usadas [...] com o objetivo de conduzir a reflexão e criar condições para que o(a) professor(a) dê forma a seu pensamento e reorganize conceitos. Seriam, portanto, “andaimes colocados”, no caso do nosso estudo, pelo PF para que os PFI possam transformar os artefatos em instrumentos de trabalho - planejar o trabalho docente -; realizar o trabalho - trabalho realizado; interpretar as ações docente – trabalho interpretado, para reconfigurar e replanificar as atividades - trabalho replanificado.

É nesse contexto que defendemos a (co)participação e colaboração do PF de estágio, no sentido de que ele possa propiciar aos PFI um engajamento com diferentes tipos de atividades durante a prática no estágio, com fins a atingir o mesmo objetivo, envolvendo-os na planificação

²⁸ Ramos (2003, p. 21), tomando por base Magalhães (2002a), define a sessão reflexiva como “uma estratégia utilizada para contribuir com a compreensão das ações realizadas em sala de aula, ou seja, é o momento em que os professores olham para suas ações com distanciamento, com o objetivo de desconstruir e construir ações que permeiam a prática docente por meio de um diálogo constante”

de atividades novas e compartilhando com seus pares as experiências vivenciadas. Poderá aprender, assim, tanto por meio das ações docentes realizadas por ele próprio, quanto pelas de seus colegas, com mediação do PF.

A colaboração no estágio docente, durante a formação inicial, deverá prever, também, interesses múltiplos tanto por parte de PFI quanto por parte do PF envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de forma crítico-reflexiva. Isso justifica, mais uma vez, a importância das atividades estarem organizadas em projetos de intervenção, visto que esse tanto viabiliza o trabalho docente em conjunto com a (co)participação do PF na construção de autonomia de forma crítico-reflexiva - interesse dos PFI - quanto propiciam a pesquisa - interesse do PF.

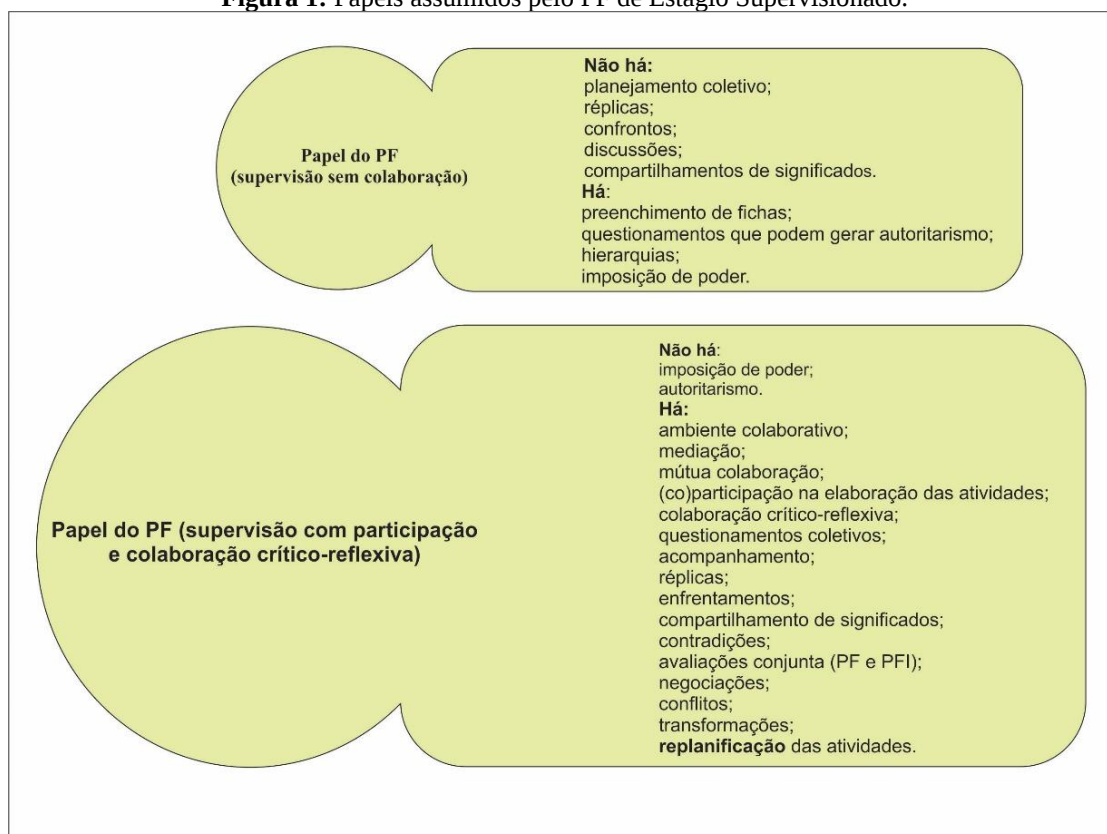
Durante o trabalho docente colaborativo no estágio, em que o PF (co)participa da elaboração das atividades a serem desenvolvidas pelos PFI, consideramos que essa colaboração possa ser mediada não apenas por questionamentos, mas que ela envolva negociação. Isso porque, caso ocorra apenas questionamentos, esses poderão indicar imposição e autoritarismo, saindo assim do foco compreendido por nós do que é colaboração. Porém, durante a planificação e avaliação das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, o PF deverá fazer questionamentos que direcionem os PFI a refletirem sobre o trabalho desenvolvido, negociando, quando necessário, a replanificação de atividades para atingir o objetivo proposto. Essa negociação implica que tanto o PFI quanto o PF terá a oportunidade de concordar ou discordar sobre os procedimentos metodológicos sugeridos, discutir sobre as diferentes formas de agir, posicionando-se como um profissional crítico que relaciona teoria e prática, de forma conjunta com seus pares e também com o PF, uma vez que é durante a prática docente, no Estágio Supervisionado, que os PFI devem começar a evidenciar a transformação, a participação em conjunto de novas experiências, as quais possibilitam aprendizagem e desenvolvimento, dando início à construção da autonomia profissional.

Diante do exposto, percebemos que o Estágio Supervisionado passa a ser visto como um local de trabalho colaborativo: o PF sai da postura de supervisionar sem colaboração e assume a postura de uma supervisão com (co)participação e colaboração crítico-reflexiva. Postura essa que leva o PFI a compreender, refletir e negociar procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos. Esse também é o momento de redefinição de papéis, de divisão do trabalho, de organização de regras. Também o modo como a linguagem é utilizada pelo PF poderá estabelecer uma relação de confiança com os PFI “no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre ela” (NININ, 2011, p. 103). Esses procedimentos propiciarão sentido e significação para ambos.

Assim o projeto de intervenção passa a ser do interesse de ambos (PFI e PF) e o trabalho colaborativo, como uma ação que envolve: “críticidade, responsabilidade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado e mutualidade” (NININ, 2011, p. 104).

Por essa razão, enfatizamos ser a formação inicial de professores o momento de se priorizar os processos reflexivos sobre as ações docentes desenvolvidas, defendendo uma nova relação entre teoria e prática. Essa deixa de ser vista de forma linear ou mecânica e passa a ser dialética, num movimento dinâmico, em que uma influencia a outra, ora para fazer, ora para desfazer determinados procedimentos metodológicos. Nas palavras de Amaral et. al.(1996, p. 66), “uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”. Esse tipo de trabalho adotado durante a sessão reflexiva, através do diálogo entre PFI e PF propicia que os primeiros reflitam seguindo as etapas propostas por Smyth (1992), a saber: (i) descrever - diz o que fez com o objetivo de que essas ações fiquem claras para os participantes; (ii) informar - revela os motivos pelos quais definem a ação descrita, ou seja, os princípios teórico-metodológicos que embasaram as ações descritas; (iii) confrontar - submete as teorias formais que embasam as ações a questionamentos e esclarecimentos, sejam estes políticos ou pessoais, expandindo a forma como compreende sua ação, contextualizando-a no contexto social e cultural em que se encontra; (iv) reconstruir–propõe novas alternativas de ensino, considerando que as práticas de ensino não são imutáveis, reconstruindo novas ações docentes e nos colocando como agentes pensantes, com o poder de tomada de decisões para atingir o objetivo proposto.

A figura (1), a seguir, sintetiza o papel do PF de Estágio Supervisionado na (co)construção de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia profissional de PFI.

Figura 1: Papéis assumidos pelo PF de Estágio Supervisionado.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Oliveira e Magalhães (2011).

Essa forma de entender o papel do PF de Estágio Supervisionado poderá direcionar o futuro professor a sempre buscar analisar sua prática docente, a tomar decisões e, assim, vir a propor e a desenvolver mudanças graduais no sistema de ensino, respeitando, obviamente, os limites de cada escola. Além disso, o PF, visto como um parceiro, no trabalho do PFI, por ter mais experiência científica e didática, possibilita mediar o desenvolvimento do PFI, levando-o a assumir uma postura crítico-reflexiva sobre o trabalho docente desenvolvido. Ainda na perspectiva Vygotskyana (1930), compreendemos ser papel do PF mediar as ações dos PFI, favorecendo a atuação deles de forma crítico-reflexiva, ora se questionando, ora replanificando o trabalho docente para atingir os objetivos propostos, por considerarmos que sozinho esse processo é mais difícil para o PFI, por não ter o outro com quem possa compartilhar, discutir e refletir. Isso nos leva a compreender a importância da mediação para a reflexão e desenvolvimento da aprendizagem.

Acreditamos, pois, que a condução do trabalho do PF no Estágio Supervisionado, na perspectiva de uma pesquisa colaborativa no contexto escolar, onde os PFI vão desenvolver a prática pedagógica, é uma possibilidade de propiciar aos PFI momentos de reflexão, de crítica e de negociação entre os participantes. Assim, a formação (co)participativa e colaborativa

crítico-reflexiva conduz a (co)construção da autonomia profissional e possibilita àquele que ainda exerce o papel de simplesmente supervisionar o trabalho desenvolvido pelo PFI, sem em nada contribuir para a transformação e reconfiguração das ações docentes, refletir, também, sobre sua própria prática, sobre o seu papel enquanto professor formador de ensino superior.

Para Magalhães (2002a), a ação colaborativa ocorre quando os participantes constroem sentidos, retomam suas ações, problematizam as escolhas e ações realizadas, questionam suas representações e valores, com o objetivo de propor novas ações. Essas ações foram compartilhadas entre PFI e PF no decorrer do Estágio Supervisionado II, por meio do projeto de intervenção. Na subseção a seguir, descrevemos essas ações que podem ser denominadas de ações colaborativas.

1.2.2 Projeto de Intervenção: dispositivo didático e instrumento de pesquisa

A palavra projeto é oriunda do termo em latim *projectum* que significa “algo lançado à frente”²⁹, ou seja, indica algo que vai ser realizado no futuro. Esse termo também é concebido como um plano para a realização de um ato, significando desígnio ou intenção. No campo educacional, o uso do termo projeto foi empregado por J. Dewey e W. H. Kilpatrick (1918), ao propor uma pedagogia “progressista”, em que o aluno está no centro do trabalho a ser desenvolvido, semelhante ao que foi proposto pela Escola Nova (BUENO, 2007).

Atualmente, este termo é bastante utilizado para designar diferentes tipos de planejamento, quais sejam: Projeto Político Pedagógico de Escolas de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, Projeto Pedagógico de Universidades, Projetos de Leis etc. Entretanto, às vezes, não se tem muita clareza do sentido que este termo apresenta em diferentes documentos. É sabido que desde o início do século XX o uso do termo projeto começa a integrar-se em discussões sobre a existência do humano. Este fato justifica o uso do referido termo em documentos que exigem determinado tipo de ação humana. Não temos, entretanto, a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica do(s) significado(s) do uso desse termo, por diferentes documentos. Nos deteremos ao significado utilizado por profissionais da área da educação, pelo fato de termos feito uso de um projeto de intervenção para a organização do trabalho a ser desenvolvido pelos PFI durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado e pelo PF como instrumento de pesquisa.

²⁹ Informação obtida em <http://www.significados.com.br/projeto/>.

Ao nos referirmos ao projeto de intervenção, estamos concebendo-o como um dispositivo didático utilizado como instrumento de trabalho- organização das atividades docentes a serem desenvolvidas durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado por PFI - e de pesquisa - por meio do qual os dados dessa investigação foram gerados. Logo, a opção pelo projeto de intervenção se deve ao fato de considerarmos ser este fundamental para

a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas quanto ao pensar e à ação-discurso específicos de cada comunidade (MAGALHÃES, 2011, p. 13).

Neste direcionamento, concebemos ser o projeto de intervenção um dispositivo didático para o trabalho a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado. Esse, como muitos outros, contém: introdução, objetivos, fundamentação teórica e metodologia³⁰.

Um aspecto que merece ser destacado é o de que, para a elaboração do nosso projeto, tomamos como ponto de partida o resultado de uma atividade de sondagem, aplicada aos alunos das turmas da escola onde a prática de ensino no estágio seria desenvolvida³¹. Esse direcionamento contempla um trabalho de ensino que considera o contexto sócio cultural da escola, onde os alunos são colocados no centro e não à margem do trabalho a ser realizado. As atividades propostas foram planejadas e organizadas em sequências didáticas (SD), distribuídas em módulos. Cada um contemplando os seguintes aspectos: leitura/interpretação, produção textual e reescrita do texto.

Para a análise dos dados, gerados durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, selecionamos o módulo destinado à etapa de reescrita do texto. Isso se deve ao fato de essa etapa ainda ser pouco vivenciada por PFI no Estágio Supervisionado, durante a prática de ensino, nos cursos de formação de professores em língua portuguesa, onde a pesquisa foi realizada. E, conseqüentemente, ainda pouco explorada por professores de português, na maioria das escolas de nosso país. Um outro aspecto que também tem sido pouco desenvolvido na formação inicial diz respeito às reflexões dos PFI e PF sobre o trabalho docente planejado e o realizado, desenvolvidos durante o estágio.

³⁰ Lembramos que o foco de investigação nesta tese é o trabalho docente: planejado, realizado e o interpretado por PFI, durante as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, destinado à docência, e não a organização estrutural do Projeto de Intervenção, responsável por viabilizar essas ações. As explicitações sobre ele ocorreram devido ao fato de ele ter sido o dispositivo para o Estágio Supervisionado que melhor viabilizou a organização das atividades a serem propostas para o trabalho docente, nessa etapa de formação.

³¹ Esse aspecto será detalhado no Capítulo III – Metodológico.

Pesquisadores da área de língua portuguesa, a exemplo de Reinaldo e Bezerra (2011), já haviam sinalizado a preocupação com o pouco trabalho desenvolvido com a reescrita do texto na academia. Por meio de pesquisas, em instituições de ensino superior, elas constataram - em entrevistas realizadas com professores formadores e com alunos em formação inicial - que há uma contradição entre os discursos de ambos, no que diz respeito ao trabalho realizado com a reescrita de textos na formação inicial de professores de português. Enquanto os primeiros “exigem, indiretamente, essa prática de reescrita em seu curso”, os segundos alegam que “os alunos não têm interesse em reescrever seus textos com vistas a dominarem os recursos necessários para a produção escrita de um texto adequado às necessidades da disciplina” (REINALDO; BEZERRA, 2011, p. 2917).

Esses fatos nos levam a crer que as ações desenvolvidas, por professores formadores sobre essa etapa da produção textual- a reescrita -, precisa ser intensificada na busca de contribuir, de forma favorável, para o desenvolvimento das “capacidades de linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) dos PFI, no sentido de que eles precisam compreender a necessidade de se envolverem com as atividades de reescrita, como um meio de desenvolver a competência na escrita de textos, não só deles, mas também de seus futuros alunos. Não ocorrendo essa apropriação pelo futuro professor de português, na formação inicial, possivelmente este poderá vir a compreender de forma tardia que a etapa da reescrita é uma forma de aprendizagem da escrita de textos, visto que a produção textual não se encerra na primeira versão.

Diante dessas considerações, reforçamos a necessidade de o PF de Estágio Supervisionado, antes de iniciar a mediação e a (co)construção das atividades de ensino com os PFI, sanar algumas dificuldades que os futuros professores de língua portuguesa possam apresentar, com o intuito de viabilizar, também, a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, que possam subsidiar o trabalho docente a ser desenvolvido, pois ninguém planifica e realiza ações docentes sobre o que não conhece. Isso nos leva a refletir, mais uma vez, sobre um dos papéis que o PF de estágio deva assumir, além de contribuir com a (co)construção do trabalho coletivo com os PFI.

Assim, por meio desses direcionamentos, acreditamos que o PF está propiciando ao PFI a construção de sua autonomia profissional, por viabilizar “o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, criatividade, habilidade de trabalho em grupo, planejamento, identificação e resolução de problema” (REINALDO; BEZERRA, 2011, p. 291). Foi com base nesses direcionamentos que organizamos as ações docentes, a serem desenvolvidas no Estágio

Supervisionado, destacando os processos interativos entre PF e PFI como procedimentos essenciais para o desenvolvimento e construção de aprendizagens.

É fato que em algumas instituições de nosso país, alguns profissionais têm encontrado mais dificuldades em estabelecer a interação necessária entre PF e PFI durante a planificação do trabalho docente no Estágio Supervisionado, devido à sobrecarga de trabalho. Por isso, devemos repensar e buscar meios, na academia, para que o PF possa melhor orientar, mediar e agir de forma (co)participativa na construção de procedimentos didáticos para a prática de ensino; e insistimos numa proposta coletiva entre PFI e PF, considerando que ninguém faz nada sozinho (LINO, 2014), bem como a necessidade de investigação científica para, por meio dela, buscarmos outros procedimentos, reconfigurando as ações docentes desenvolvidas.

Em virtude do que selecionamos para a análise, nesta investigação, discutiremos, na subseção desse tópico, um dos módulos do projeto de intervenção: a etapa da proposta de trabalho que contempla a reescrita de textos e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

1.2.2.1 Módulo destinado à reescrita do texto: desenvolvendo as capacidades de linguagem

Considerando que a produção de textos escritos é uma das finalidades do ensino de línguas, concordamos com Dolz (et. al., 2011), ao defender que o trabalho na escola deve ter como ponto de partida o estudo da leitura e escrita que vai interferir obviamente no conhecimento da estrutura e organização de diferentes gêneros textuais. Esse fato nos leva a reconhecer que o trabalho do professor de português com a escrita de textos “supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que não se encontram do mesmo modo em todos os textos” (op.cit. p. 18), devido a suas diversas características como: pragmática, semântica, morfossintática etc. Os textos apresentam organizações diferentes como, por exemplo, um conto apresenta uma estrutura interna diferente da de um ofício, de uma notícia etc. Essas diferentes formas de organização dependem do gênero, do leitor, das intenções do autor, dentre outros fatores. Esses aspectos que devem ser (re)discutidos no componente de Estágio Supervisionado, uma vez que são futuros professores de Língua Portuguesa, que são direcionados a desenvolver o trabalho no Estágio Supervisionado, partindo de determinado gênero textual.

Nesse sentido, é importante que os PFI, ao planejarem o trabalho para a produção textual, também contemplem a etapa de reescrita do texto. Essa, por sua vez, deverá priorizar os aspectos estruturais e os funcionais dos textos a serem reescritos, levando os alunos a

desenvolverem suas capacidades de linguagem, pois escrever não é uma tarefa simples, mas complexa que, como afirma Dolz (op. cit., p. 51), “coloca em ação uma série de operações linguageiras, indo da contextualização à textualização (FAYOL; SCHNEUWLY, 1987) e que também recorre a dimensões psicológicas e sociais (REUTER, 1996) que ultrapassam a dimensão linguística”.

Nesse contexto, consideramos que, nas atividades propostas para a etapa de reescrita, o PFI deve planificar suas ações, construindo seus instrumentos, tomando por base, também, o texto produzido pelo aluno, a fim de possibilitar-lhe o desenvolvimento das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)³². Estas devem ser dominadas durante o processo de leitura e de produção textual (cf. MACHADO, 2005) e também na etapa de reescrita.

Dolz e Schneuwly (1998) foram os primeiros a definir e classificar as capacidades de linguagem, a serem desenvolvidas durante o trabalho com determinado gênero textual, a saber:

a) capacidade de ação – considerada a primeira a ser adquirida pelo ser humano, ocorre antes da apropriação da linguagem verbal; os autores defendem que através dela a criança constrói os primeiros significados por meio da observação e interação com o contexto social onde está inserida, pois já é capaz de chamar a atenção do outro e de ter determinadas reações como: choro, grito etc., sendo estas ações contra ou a favor às ações de outro(s), por exemplo. Ao dominar a linguagem verbal, começa a desenvolver as outras duas capacidades. Portanto, consideram a primeira como fundamental, como a base para a apropriação das demais. Assim, essa capacidade é aquela responsável pela compreensão do contexto para as devidas adaptações às suas características, ou seja, é aquela que envolve o meio físico onde a ação foi realizada, considerando os interlocutores, a interação comunicativa que dependerá da posição social dos envolvidos no processo de escrita do texto, por exemplo, além dos conhecimentos de mundo do autor que são ativados para a realização da produção;

b) capacidade discursiva – responsável pela abordagem do conteúdo temático, sendo aquela que busca a organização textual de determinado gênero, os tipos de discurso e de sequência para efetivar sua ação. Esta corresponde ao que Bronckart (2003) propôs para a análise da infraestrutura geral do texto. Assim, durante o processo de reescrita textual, esperamos que o autor, com a mediação de um par mais experiente, aproprie-se das características e da progressão temática de determinado gênero textual, além de encadear de forma adequada o conteúdo específico que está sendo tratado no texto;

³²No Capítulo II, ao abordarmos as contribuições teórico-metodológicas do ISD, trataremos de forma mais detalhada sobre as capacidades de linguagem (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

c) capacidade linguístico-discursiva – responsável pela arquitetura interna textual, por corresponder, mais efetivamente, às operações linguísticas do texto interligadas às capacidades discursivas. Esta terceira capacidade de linguagem contempla os **mecanismos de textualização** e também os **enunciativos** - responsáveis pela coerência temática e interativa do texto (uso de conectivos e segmentação - responsáveis também pela compreensão do sentido do texto, uso da coesão nominal – uso de pronomes e segmentos responsáveis pela progressão das informações - e uso da coesão verbal - compreender que o uso de determinado tempo verbal direciona o leitor a determinado sentido do texto, que os tempos verbais são responsáveis também pela continuidade ou descontinuidade de um texto e que a troca de um verbo por outro, mesmo sendo sinônimo, pode mudar o sentido do que pretendia ser transmitido etc.) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Diante do exposto, consideramos a etapa de reescrita do texto como um procedimento metodológico viável a oportunizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, dependendo do que foi planejado e realizado pelo professor em sala de aula.

Uma vez adquiridas tais capacidades, o aluno começa a agir de forma mais consciente no momento da leitura, produção e também da própria reescrita do texto. Quanto à essa última etapa da escrita, proposta no projeto de intervenção, o professor ou colega mais experiente, através de processos interativos, deve ajudar na identificação dos problemas a serem corrigidos no texto. Também é importante que o professor conheça as características do gênero textual a ser reescrito, para poder mediar a tarefa e oportunizar que o aluno sane as lacunas no texto, desenvolvendo suas capacidades de linguagem.

Sobre o conhecimento referente às características do gênero que o professor de língua portuguesa necessita ter, Dolz e Schneuwly (1998, p. 18-19) defendem alguns procedimentos que devem direcionar o trabalho desse profissional com a reescrita do texto em sala de aula: “ter um bom conhecimento sobre os textos a serem produzidos e sobre os diferentes componentes que o caracterizam e desenvolver uma análise didática dos erros que aparecem nos textos, com o objetivo de encontrar meios e atividades para superá-los”, dentre outros. Esses procedimentos são condizentes com a segunda condição proposta por Dolz (2009) para uma boa formação, que consiste em formar um professor capaz de avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos para, assim, poder intervir em função de suas necessidades.

Diante dessas considerações, destacamos a importância do PF de Estágio Supervisionado, no caso específico de língua portuguesa, propor situação de ensino-aprendizagem em que os PFI possam também agir de forma (co)participativa com seus “alunos”, no momento em que propõe que eles reescrevam o texto. Assim, a (co)participação

do PF no Estágio Supervisionado poderá fazer com que os PFI (re)planifiquem as atividades de reescrita, com o objetivo de que, ao reescreverem o texto, os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem.

Nesse módulo do projeto, os PFI trabalharam com o gênero **conto**, utilizando-o como suporte para o desenvolvimento da atividade de linguagem e não como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para esses autores, os gêneros são quadros de ações sociais em que as capacidades de linguagem podem ser realizadas. Assim, defendem que os gêneros são operações de linguagem necessárias para determinadas ações, considerando as ações, o objeto a ser ensinado, ou seja, as operações de linguagem que, dominadas, “constituem as capacidades de linguagem” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 203-204).

Neste sentido, o trabalho com a reescrita do texto a ser desenvolvido por PFI, durante a prática de ensino no estágio, deve contemplar que “seus alunos” desenvolvam suas capacidades de linguagem, pois, ao reescrever o texto, os alunos serão direcionados a atuar como agentes participativos da reconstrução de sua produção, momento em que eles agem como leitores, passando a refletir sobre o que escreveram, observando as propriedades sociais dos usos da linguagem, da situação comunicativa, dos objetivos etc. Em outras palavras, o PFI ao possibilitar e mediar a atividade de reescrita, estará permitindo que o aluno comece a tomar consciência de suas ações verbais, iniciando o processo de refacção do que está inapropriado para a situação comunicativa, chegando, assim, ao que Vygotsky (1998) denominou de *zona de desenvolvimento real*.

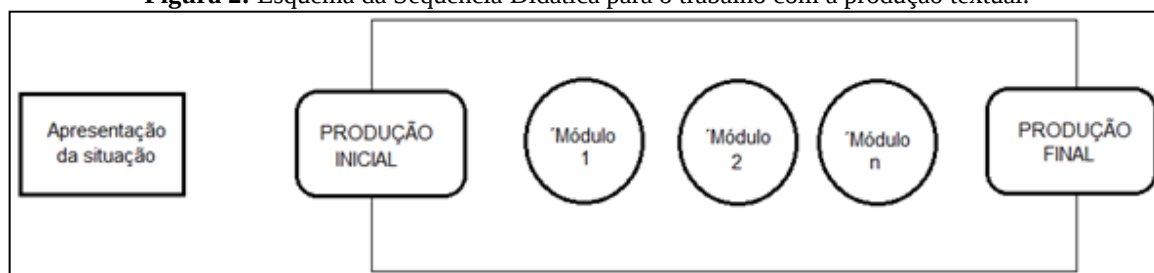
Portanto, durante o Estágio Supervisionado II, de Língua Portuguesa, é importante que os PFI possam promover situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, porém, para isso, esses futuros professores precisam da (co)participação e mediação do PF de estágio na (co)construção das atividades, pois, muitas vezes, esse tipo de atividade não foi vivenciada por eles na própria graduação.

Para a organização das atividades de reescrita destinadas a esse módulo do projeto, as PFI que participaram de nossa pesquisa elaboraram as sequências didáticas (SD), tomando por base os critérios estabelecidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), discutidos na etapa inicial do Estágio Supervisionado II.

Segundo os autores (op.cit.,p. 82), o trabalho destinado à leitura e à escrita em sala de aula deve ser organizado em (SD), um procedimento didático que envolve “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, concebemos a SD como um importante dispositivo didático para a sistematização do trabalho do professor, necessário ser discutido na formação inicial.

A figura abaixo, proposta pelos referidos autores, ilustra a estrutura de base de uma (SD) para a produção do texto escrito. Nela, são apresentadas quatro fases principais para a organização do trabalho com a produção textual, a saber: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) módulos; e (iv) produção final.

Figura 2: Esquema da Sequência Didática para o trabalho com a produção textual.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A apresentação da situação corresponde à primeira estratégia de ensino, quando é apresentado um problema bem definido como forma de preparação para o(s) conteúdo(s) a ser(em) tratado(s) no texto, a ser produzido. Em outras palavras, é um encaminhamento para a escrita de determinado gênero textual a ser elaborado: explicitação da situação para a escrita, o conteúdo a ser tratado e os interlocutores previstos. Os autores também sugerem que, antes da produção inicial, os alunos tomem conhecimento da infraestrutura do gênero a ser produzido, por meio de leituras e discussões, em sala de aula, de seus elementos constitutivos. Produzido esse primeiro texto, o professor deverá organizar, a partir do diagnóstico dos problemas evidenciados nessa primeira versão, o trabalho para a reescrita por meio de módulos (1), (2) e (n), para sanar problemas ocorridos na primeira versão do texto, até chegar à produção final.

Em relação à quantidade dos módulos destinados à produção do texto, os autores destacam que sejam planejados quantos forem necessários, conforme cada situação, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, e propõem que, no primeiro momento, sejam trabalhados problemas relacionados a quatro níveis diferentes (op. cit., p. 88), a cada um destacamos a capacidade de linguagem que julgamos ser contemplada:

- (i) *Representação da situação de comunicação* - etapa que possibilita ao aluno reconhecer a intenção comunicativa e também os possíveis destinatários do texto (pais, colegas, professores etc.). Entendemos que esses fatores propostos correspondem aos elementos contemplados na capacidade de ação;
- (ii) *Elaboração de conteúdos* - momento de discussão em torno das estratégias para poder criar e transformar informações, as quais diferem dependendo do gênero a ser

explorado. Compreendemos que, neste item, são contempladas as capacidades de ação e as discursivas;

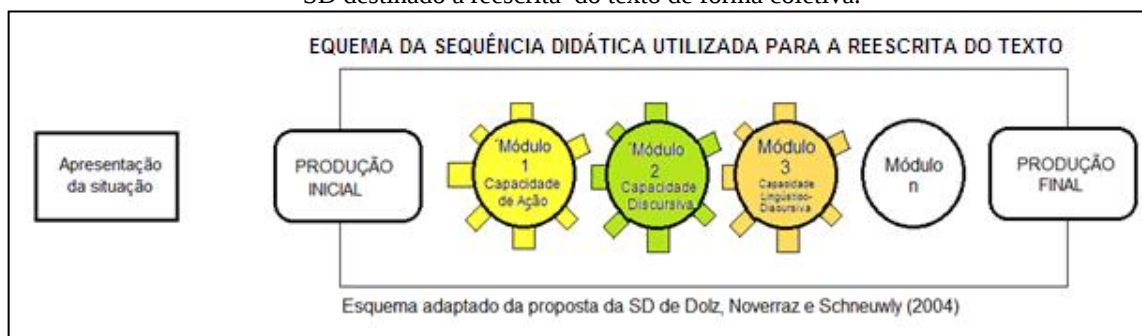
(iii) *Planejamento do texto* - compreende a etapa em que se discute a finalidade almejada com a escrita do texto e também a estrutura do gênero, dependendo do destinatário. Neste item, constatamos, mais uma vez, que são contempladas as capacidades de ação e as discursivas;

(iv) *Realização do texto* - corresponde à estruturação do texto, conforme a finalidade pretendida e, para isso, faz-se necessário escolher o tipo de linguagem a ser utilizada, atentando para: vocabulário adequado, dependendo do destinatário e da situação comunicativa; tempo verbal; emprego de elementos coesivos, organização e sequência textual etc. Consideramos que aqui devem ser contemplados os três tipos das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico – discursiva.

Na *produção final* os autores destacam a necessidade do escritor refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, constatando o que apreendeu e buscando o que ainda falta aprender. Na etapa de produção final, a qual entendemos como a etapa destinada a reescrita do texto, o desenvolvimento das capacidades de linguagem podem ocorrer de forma simultânea, em outras palavras, concomitantemente.

Em face disso, apresentamos, na figura 03, abaixo, os módulos propostos pelos autores em forma de engrenagem, representando uma das possibilidades de trabalho com a reescrita de textos, de forma a propiciar que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem simultaneamente, conforme observado na prática de ensino das PFI, participantes dessa pesquisa.

Figura 3: Modelo adaptado ao esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com SD destinado à reescrita do texto de forma coletiva.



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

As capacidades de linguagem podem ser compreendidas separadamente para o trabalho com sequências didáticas, ora direcionado para a leitura de textos, ora para a produção escrita, mas elas não são apreendidas nestas duas situações de forma isolada, em virtude da própria natureza de sua existência, pois não há como separá-las durante o momento de compreensão, de produção e, principalmente, da reescrita do texto. Como, por exemplo, ao sugerir uma troca de um vocábulo, esse poderá mudar o sentido que o autor pretendia destacar no texto.

Sobre essa forma de se conceber as capacidades de linguagem separadamente, o grupo de pesquisa de Linguagem e Educação da UEL, sob a coordenação de Cristovão (2007), considera que as capacidades de linguagem estão interligadas umas com as outras, e que “juntas produzem diferentes significações para o texto” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p.207). Para esta autora,

O diferencial dentro do ISD é a proposta de conceituação das capacidades de linguagem, que é uma forma de observar as características formais tanto na produção quanto na compreensão escrita dos textos, e também de observar a forma como cada gênero textual se configura e com quais objetivos comunicativos (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 201).

Ainda para Cristovão (2008), o desenvolvimento das capacidades de linguagem co-ocorre concomitantemente, de forma engrenada, fato este também defendido por Didiê (2012, p. 46), ao explicitar em sua tese que

as capacidades de linguagem funcionam num texto de forma engrenada num sistema de atividades dentro de um sistema de gêneros. Essa comparação torna possível o entendimento do sistema intrínseco das capacidades de linguagem, ou seja, uma capacidade contribui para o funcionamento de outra e vice versa.

Essa integralização das capacidades de linguagem foi constatada por nós, nesta pesquisa, durante o trabalho realizado por PFI no Estágio Supervisionado II, no momento de mediação da atividade de reescrita do texto em sala de aula. Isso porque, no momento em que se faz necessária a mudança de um elemento linguístico, durante a etapa de reescrita do texto, na maioria das vezes, ocorre também a necessidade de mudanças nos aspectos discursivos. Isso justifica a figura da SD com os módulos de forma engrenada.

Portanto, compreendemos que, durante o processo de reescrita, devem ser observados: o contexto, as intenções dos envolvidos (capacidade de ação), os aspectos relacionados à infraestrutura de determinado gênero ou tipologia textual (capacidade discursiva) e os recursos linguísticos discursivos (capacidade linguístico-discursiva) responsáveis pela arquitetura interna do texto, ambas responsáveis pelo sentido e significado atribuídos ao texto escrito. Para

isso, é fundamental que o professor coloque-se como colaborador do texto do aluno, mediando e interagindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, consideramos que os PFI devem começar a se apropriar, durante a prática no Estágio Supervisionado, de processos interativos para melhor mediar as atividades de reescrita, com fins ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Conforme defende Beato-Canato (2008), a atividade de reescrita do texto não ocorre de forma linear, mas de forma espiralada, no sentido de que

o trabalho didático parte do complexo (produção inicial de um texto), para o simples (atividades para aspectos específicos do gênero textual em estudo), para voltar ao complexo (refacção final do texto). Portanto, a progressão do aluno ocorre em espiral e não se espera que a versão final de seu texto esteja isenta de qualquer inadequação (BEATO-CANATO, 2008, p. 45).

Acreditamos que tais capacidades devem ser contempladas pelo PFI de língua portuguesa, durante o trabalho docente desenvolvido no Estágio Supervisionado. Para isso, faz-se necessário observar se esse futuro profissional está tendo a oportunidade de, durante o trabalho realizado no estágio docente, se apropriar dessa **capacidade interativa**, considerada por nós como fundamental ao ensino/aprendizagem. Essa apropriação da **capacidade interativa** corre ou desenvolve-se no momento em que o professor começa a agir, em sala de aula, como um agente participativo e colaborativo para com o trabalho docente a ser desenvolvido.

Compreendendo a complexidade do trabalho do professor na formação inicial, destacamos o papel do PF no Estágio Supervisionado para, assim, podermos analisar como essa complexidade é representada nesta etapa da formação, momento em que os PFI vivenciam diferentes alternativas de trabalho docente, características da profissão, como: enfrentar desafios, analisar, refletir, reconfigurar ações e **replanificar** o trabalho a ser realizado no futuro.

Exporemos, no capítulo a seguir, outras contribuições do ISD para a compreensão da linguagem como constitutiva do desenvolvimento do humano, destacando a importância dos processos interativos para a realização das ações docentes. Nessa direção, articulam a esse desenvolvimento do humano as contribuições das Ciências do Trabalho - Ergonomia e Clínica da Atividade, enfatizando o trabalho do professor e seus elementos constitutivos, para o desenvolvimento do agir docente.

2 PRINCÍPIOS GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: A LINGUAGEM CONSTITUTIVA DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO E INSTRUMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os princípios teóricos que fundamentam esta tese, com o foco no campo do agir docente, cujo objeto central é a interpretação e a reflexão do trabalho do professor na formação inicial, por meio da linguagem *como, no e sobre* trabalho.

Primeiramente, apresentamos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), perspectiva teórico-metodológica que defende o desenvolvimento do humano por meio da linguagem. No item 2.1, deste capítulo, tomamos por base as obras de Bronckart (1997/1999, 2006, 2008), destacando as bases epistemológicas em que ele se apoiou para defender o ISD como “ciência do humano”³³ (BRONCKART, 1999). Depois, apresentamos, de forma panorâmica, alguns conceitos de interação, considerando que o significado desse termo está interligado ao desenvolvimento do ser humano, em determinado contexto, e destacamos as contribuições da teoria de Vygotsky (1939/2008) para a compreensão do desenvolvimento da linguagem pelo humano, já que o ISD, ciência que também tem por base teórica a interação social, sustenta-se nas pesquisas deste psicólogo russo para defender a linguagem como forma de interação e de ação (BRONCKART, 1999). Por fim, ao concebermos a linguagem como um instrumento de trabalho do professor, realizada via interação, e a atividade de ensino como trabalho, apresentamos os conceitos da Clínica da Atividade e do ISD, considerados importantes para as reflexões que fazemos sobre trabalho docente, nesta pesquisa.

As considerações teóricas dessas áreas são relevantes para a investigação de como as ações docentes (co)construídas pelo coletivo de trabalho favorecem aos PFI se apropriarem de conhecimentos teórico-metodológicos e a reconfigurarem o trabalho docente realizado, durante a vivência na prática de ensino na formação inicial, objeto investigado nesta tese.

2.1 PANORAMA DO CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ISD: CIÊNCIA DO HUMANO

A partir do século XX, as pesquisas na área da Linguística Aplicada no Brasil, com o foco de investigação no trabalho docente, têm tido um maior aprofundamento teórico-metodológico graças às contribuições do ISD. Essa ciência do humano está inserida no campo

³³ Ciência do humano investiga o desenvolvimento do humano a partir da linguagem e da interação.

da linguística transdisciplinar por integrar postulados teóricos de diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia e a Linguística. A partir das contribuições dessas áreas, é possível observar e analisar o desenvolvimento da linguagem e o uso dela em diversos contextos, por meio do funcionamento dos gêneros textuais, das mudanças e surgimento de novos gêneros em virtude da necessidade do uso da linguagem, de formações discursivas e de diferentes tipos de interações verbais (orais ou escritas). Esses aspectos, têm sido analisados por meio da linguagem e têm fomentado várias pesquisas em diferentes instituições do nosso país.

Neste contexto, o ISD, que busca compreender o desenvolvimento do humano por meio da linguagem, recorre às contribuições de diferentes áreas, tendo como precursor um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, especialmente representado por Bronckart (1999) e demais pesquisadores, como Schneuwly e Dolz (2004), que, por meio dos estudos sobre a relação linguagem e desenvolvimento humano, buscaram explicar como a linguagem interfere no desenvolvimento humano e vice versa.

Assim, Bronckart (1999, p. 21) apresenta o quadro interacionista social e os elementos do posicionamento epistemológico da teoria, fundamentado nas correntes da filosofia e das ciências sociais, por estas apresentarem um fato em comum: a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especificamente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.”

Esse fato direcionou o grupo de genebrinos a investigar, também, como o homem se organiza, socialmente, por meio da linguagem e de processos interativos com o outro. Para isso, buscou referencial teórico nos preceitos filosóficos do desenvolvimento do ser (VYGOTSKY, 1939/2005, 1984/2007); da linguagem (SAUSSURE, 1916/2004; VOLOCHINOV, 1929/2006; BAKHTIN, 1953/2003) e do sociofilosófico (HABERMAS, 1987; RICOEUR, 1995/1997), com o objetivo de analisar o desenvolvimento da linguagem em suas dimensões discursivas e textuais. Foi essa investigação que concedeu ao ISD a categoria de “ciência do humano” (BRONCKART, 1999), já explicada no resumo deste capítulo.

Nesta perspectiva, os estudos interacionistas se interessam, “em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico” (BRONCKART, 1999, p. 22). Em outras palavras, interessam-se pelos processos filogenéticos e ontogenéticos do desenvolvimento humano. Assim, não se detêm, exclusivamente, na investigação de aspectos linguísticos, nem sociais e nem psicológicos, mas,

coloca-se a favor da reunificação da psicologia ao contexto social, atribuindo uma dimensão social à linguagem (BRONCKART, 2006), cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente humano, bem como da teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 1987), com o foco na análise das ações de linguagem, por meio das condutas verbais.

Diante disso, podemos afirmar que o ISD pertence a um quadro epistemológico que integra os estudos das Ciências Sociais aos do Desenvolvimento do Humano. Hegel (1947) e Marx (1951), fundamentados na teoria de Spinoza (1964), concebem o desenvolvimento do humano como um movimento dialético e histórico, através de uma abordagem marxista, dialética, dos fenômenos psicológicos e sociais.

Comungando com esses preceitos teóricos, Coutinho³⁴ (2012) defende que o ISD apresenta três princípios gerais de ciência:

- (i) uma ciência de intervenção, capaz de medir a validade do conhecimento que produz pela capacidade de transformação ou operacionalização prática;
- (ii) uma ciência sustentada (permanentemente) pela reflexão epistemológica (suscetível de repensar modelos e dados);
- (iii) uma ciência natural, aquela que rejeita a oposição entre ciências naturais e ciências humanas, devido à fusão da adesão aos princípios de Spinoza.

Do exposto, vemos que o ISD tem como especificidade uma abordagem logocêntrica, em que a linguagem apresenta-se como o papel fundamental na constituição do ser humano consciente e do seu desenvolvimento ao longo da vida, em que “o ato de fala, ou mais exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode, de forma nenhuma, ser considerada individual” (VOLOCHINOV [1929] 2006, p. 17). Essa constatação direciona as investigações com o foco na linguagem a considerarem os fatores psicológicos e sociais para a sua interpretação, em um dado contexto.

Assim, assumimos nesta tese o conceito de ciência como intervenção, como ação sobre o outro e sobre nós mesmos, por considerarmos que a interação com o outro é fator decisivo para o desenvolvimento do humano e, portanto, para o desenvolvimento da linguagem, e que a mediação, que ocorre durante o processo interativo entre os seres humanos também é parte

³⁴ Estas informações fazem parte de uma palestra, proferida por Antonia Coutinho, durante sua participação em uma mesa redonda intitulada “Textos e discursos na perspectiva do ISD”, na UFPE - Recife, 2012.

constitutiva e importante nesse desenvolvimento, fruto das contribuições dos estudos de Vygotsky (1939/2005).

Para Bronckart (1999), o desenvolvimento da linguagem pelo humano não é resultado exclusivo do contexto social, mas da relação que se estabelece entre o meio exterior, através dos objetos e do outro. Assim, defende que “por meio da linguagem se age sobre o outro e sobre si mesmo, sobre os comportamentos, depois sobre suas representações” (BRONCKART, 1999, p. 55).

Posta a base epistemológica na qual se situa o foco de nosso objeto de estudo, a ser discutida ainda neste capítulo, vejamos, primeiramente, alguns conceitos e reflexões sobre a interação social e sobre as contribuições da psicologia vygotskyana para o ISD, pelo fato de ser esta a teoria que defende o desenvolvimento da linguagem pelo humano e vice versa.

2.2 INTERAÇÃO SOCIAL: PANORAMA HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DO TERMO

A interação social passou a ser objeto de investigação sistemática a partir do século XX, tendo por precursor o estudioso norte-americano George Herbert Mead (1967), que desenvolveu pesquisas sobre a relação entre indivíduos e a sociedade, considerando o sujeito como um *efeito* da interação, uma troca que é estabelecida no contexto social (FARACO, 2005). Logo, é possível afirmar que foi através da interação do ser com a sociedade que se constituiu o primeiro como um sujeito e o segundo como “uma das categorias de análise dos fatos de linguagem” (MORATO, 2005, p. 315). Assim, podemos afirmar que refletir sobre interação social é documentar alguns modos de existência do ser humano ou de modos de funcionamento da linguagem (MORATO, 2005), pois o significado deste termo está interligado com o desenvolvimento do humano em determinado contexto sócio-histórico e cultural.

O termo interação é utilizado por várias correntes teóricas que se consideram interacionistas, conforme a concepção que atribuem a este termo, quais sejam: a Pragmática, a Sociologia, a Psicologia, a Análise da Conversação, a Semântica da Enunciação, a Análise do Discurso e a Linguística Textual. Cada uma apresenta um foco de investigação para a interação, mesmo quando esta é concebida de maneira imprecisa.

Na tentativa de delimitar o termo interação, destacamos dois aspectos: o primeiro é o de que “toda ação humana procede de interação”, pelo fato desse termo ser considerado como algo natural ao ser humano, pois “nossa natureza social é circunstanciada pela relação entre interlocutores, entre discursos, entre semioses co-ocorrentes ou entre moléculas” (MORATO, 2005, p. 313); o segundo corresponde ao fato de que “a Linguística não é ela mesma um bloco

monolítico, e que tanto seus domínios internos quanto suas demarcações fronteiriças com outras disciplinas do conhecimento também estão a exigir uma arbitragem teórica do tipo interacional” (MORATO, 2005, p. 314). Assim, apesar de não haver um rigor em relação ao conceito de interação, devido à quantidade de disciplinas, no campo linguístico, com o qual atuam e que a ela recorrem, Morato (2005) defende ser a interação uma categoria de análise da linguagem e que esta não corresponde ao local de realização da linguagem, mas a uma determinada categoria de análise de determinados fatos de linguagem. Isso nos leva a compreender que toda ação do sujeito está inserida num quadro social e que este considera as regras do contexto, no qual o sujeito está inserido.

Ainda sobre o uso do termo interação, utilizado por diferentes áreas de investigação, com o foco na relação sujeito e sociedade, em que é observado como são construídas as relações sociais, considerando o contexto e a posição do interlocutor, merece destaque a área da Sociolinguística Interacional³⁵. As investigações sobre interação, nesta área, tentam explicar às relações sociais face a face e propõe “o estudo do uso da língua na interação social” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 9). É importante destacar que, foi a partir da Sociolinguística Interacional que ocorreu a elaboração das primeiras metodologias que viabilizaram os registros e transcrições orais de dados para a análise de processos interativos. Como forma de exemplificação, encontramos as pesquisas realizadas por Goffman (1964/2002) e por Gumperz (1989). Nestas, as contribuições desses pesquisadores se complementam pelo viés da análise sociológica: o primeiro desenvolveu investigações sobre a interação face a face, ou seja, “a interação focalizada”, e, por meio desta, são analisadas as formas de participação dos sujeitos, as trocas comunicativas; enquanto a “interação não focalizada” ocorre com a simples presença de dois sujeitos (MORATO, 2005). Neste contexto, destacamos que são os trabalhos de Gumperz (1989) que aprofundam as investigações de Goffman (1964/2002), destacando as propriedades das formas verbais e das mudanças dessas, durante a interação, ou seja, as trocas comunicativas verbais mudam em função da negociação, relacionando-as ao contexto das situações na qual elas foram produzidas.

Corroborando as ideias desses autores, Garcez (2006) traz reflexões sobre a interação em sala de aula e afirma que, neste contexto, a fala em interação corresponde não

³⁵ Neste trabalho, o conceito de interação a ser utilizado corresponde a perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, que tem por foco os processos interativos visto como mediação, respaldados em Vygotsky. Porém, apesar de reconhecermos que esse mesmo termo estabelece uma relação direta com a perspectiva da Sociolinguística Interacional, este não será utilizado em nossa análise. A retomada ao uso do termo interação, por diferentes teorias, ocorreu com o intuito de demonstrarmos que a interação também é foco de investigação em diferentes áreas do conhecimento.

exclusivamente às atividades vocais, mas também às não vocais, ambas constitutivas da interação social humana. Tal fato é bastante evidente durante a interação face a face em que há o uso não só da linguagem verbal, mas também de outras, como a gestual, o olhar, as expressões faciais³⁶ etc.

Considerando o contexto mais amplo sobre interação com o foco no sistema linguístico, Silva (2002, p. 40), ao defender o posicionamento de Geraldi (1990), afirma que “toda interação é uma relação entre um eu e um tu, uma relação intersubjetiva”. Por meio dessa definição, compreendemos que a interação ocorre, pelo menos, entre dois sujeitos. Além disso, devemos considerar que, ao utilizar a língua para comunicação, percebe-se uma forma de ação que coloca em jogo diversas maneiras de compreensão que precisam ser negociadas. Sobre a negociação que ocorre entre professor e aluno, em sala de aula, considerada como um momento de evento, Matencio (2001, p.78) explica que “uma interação verbal é, ao mesmo tempo, um evento de comunicação – de construção de sentidos – e de construção de relações sociais, o que explica por que um evento é um ponto de articulação entre o sujeito e o social, o lugar de (re)construção da realidade subjetiva e social.” Assim, nas interações, os sujeitos envolvidos consideram o *status* – o seu próprio e os dos demais.

Ainda, conforme Matencio (2001), a posição hierárquica e as funções dos diferentes interlocutores, no momento de interação, são determinadas pelas posições sociais que ambos ocupam. Essas posições exercem influência no momento da interação verbal (oral ou escrita). Nesse sentido, a interação professor - aluno tem um caráter assimétrico, visto que em sala de aula cada um desempenha seu papel específico, regras interacionais são estabelecidas e organizadas a partir de seus conhecimentos. Logo, por meio da interação, percebemos que “os falantes levam em conta o *status* dos interactantes – o seu próprio e o dos demais participantes” (MATENCIO, 2001, p.78). Isso explica por que um evento de interação é o ponto de articulação entre o sujeito e o social, em outras palavras, o lugar de (re) construção da realidade subjetiva e social. Tal posicionamento já havia sido referendado por Goffman (1974) ao afirmar que, durante a interação verbal, independentemente da sociedade em que o indivíduo está inserido, percebe-se um jogo entre os sistemas de convenções, práticas e regras de procedimentos responsáveis por orientar e organizar as mensagens, os diálogos estabelecidos, “com base em rotinas comunicativas” (MATENCIO, 2001, p. 79). Além disso, os processos interativos são

³⁶Lembramos que nesta tese a análise da interação professor-aluno(s) contemplará apenas a linguagem verbal *como* e *sobre* trabalho docente, processos discursivos, para a análise das ações de linguagem, na busca por compreender o papel do professor formador de Estágio Supervisionado, destinado à atividade docente.

atividades complexas e de muitas variáveis, mas fundamentais ao ensino/aprendizagem, pois é através desta que professor e alunos compartilham, produzem e transformam os conhecimentos.

As pesquisas de Bazarim (2009) destacam a caracterização da interação professor - aluno(s) enquanto uma ação de caráter assimétrico, mas defende que essa assimetria apresenta uma variação devido ao tipo de interação entre ambos. Em sua investigação de mestrado, a autora apresenta dois tipos de interação em sala de aula - ocasionados por diferentes gêneros textuais escritos: textos instrucionais e bilhetes. Por meio desses, ela identifica que ocorreu a interação – “um para muitos” e o de “um para um” (BAZARIM, 2009, p. 229). No primeiro tipo, a autora verificou que a assimetria é maior em virtude do discurso manipulador e de intimidação do professor e, no segundo, foi verificada uma assimetria menor porque o discurso instrucional vai se diluindo e, assim, aumenta a proximidade entre os interlocutores, cabendo ao professor ser o mediador entre os saberes/escolares e os alunos, cujo objetivo principal é promover a aprendizagem do que foi estabelecido nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Projeto Político Pedagógico da Instituição, nas Ementas dos Componentes Curriculares, nos Planos de Curso, dentre outros. Com esta investigação, a autora comprova que o tipo de interação que é estabelecido pelo professor em sala de aula, pode envolver aspectos emocionais e estes interferem no desenvolvimento dos alunos. Estes aspectos foram observados por meio do vocabulário utilizado pelo professor, no momento de mediação das atividades com os alunos, destacando que os vocábulos menos instrucionais possibilitou um envolvimento maior dos alunos com a atividade, contribuindo para um melhor desempenho na tarefa proposta.

Embora considerando que a sala de aula não seja o único lugar de aprendizagem, é nela que reside o foco do ensino/aprendizagem, via interação professor-aluno(s), pelo menos no contexto da maioria das escolas públicas de nosso país. Assim, consideramos que as ações pedagógicas que o professor realiza em sala de aula, por meio de processos interativos, através da linguagem oral ou escrita, são ações docentes que podem vir a possibilitar a apropriação e construção de conhecimentos dos alunos, independentemente do nível de escolaridade. É nesse contexto que consideramos imprescindível delimitar a acepção por nós adotada, nesta tese, quando nos referirmos ao termo interação, em virtude do seu caráter polissêmico.

Considerando o contexto de sala de aula um espaço propício para a ocorrência da interação professor-aluno(s), sendo o primeiro o agente responsável por mediar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, achamos importante analisar os processos interativos entre PF e PFI, durante a prática de ensino, desenvolvida no componente de Estágio Supervisionado, destinado à regência, na formação inicial de professores, devido ao fato de este ser o momento

em que o PFI mais precisa da (co)participação do PF, no sentido de ajudá-lo a fazer escolhas de procedimentos metodológicos, auto prescrever as ações docentes, considerando o contexto de sala de aula onde ele vai desenvolver a prática de estágio, e, após a realização do trabalho, avaliar e reconfigura as ações desenvolvidas, para possíveis replanificações das atividades educacionais. Assim, o PF não será um mero supervisor do trabalho do outro (PFI), mas um agente (co)participativo que, ao interagir com os PFI, contribui para a planificação das atividades docentes a serem desenvolvidas na prática de ensino. Neste sentido, consideramos que a interação PF e PFI contribui para a mediação do trabalho docente a ser planejado, tornando-se assim um fator essencial para o desenvolvimento das ações docentes na formação inicial.

2.2.1 Contribuições da Psicologia vygotskyana para o ISD e os níveis de interação

A partir dos anos 60, os construtos teóricos vygotskyanos passaram a ter uma melhor atenção de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da Educação, da Linguagem e da própria Psicologia que tiveram seus trabalhos fundamentados na teoria de Vygotsky (1939/2005), por ser esta a que melhor explica o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do ser humano.

Bronckart (1999), considerando que o desenvolvimento da linguagem pelo humano não é resultado exclusivo de componentes biológicos, buscou na psicologia vygotskyana (op.cit.) respaldos para melhor compreender e explicar o desenvolvimento da linguagem pelo humano, por considerar que a construção do comportamento humano é resultado da relação deste com o meio exterior, através dos objetos e do outro, diferentemente da proposta piagetiana que atribui o desenvolvimento da linguagem ao fator biológico.

Os postulados de Piaget (1896-1980) são radicalmente diferentes daqueles propostos por Vygotsky (1939/2008), que entendeu e defendeu a origem e evolução do psiquismo humano de forma unificadora. Para este, o desenvolvimento da linguagem no homem ocorre por meio de um processo de apropriação da língua, a partir de sua experiência histórica e cultural. Em outras palavras, isso caracteriza o dualismo físicopsíquico dos fenômenos observados no ser humano, inserido em uma perspectiva epistemológica monista (BRONCKART, 2006). Nesta perspectiva, o organismo e o meio exercem influência recíproca, assim, o desenvolvimento biológico e o social estão associados diretamente ao ser humano, que transforma e é transformado pelas relações produzidas em uma determinada cultura, favorecendo, portanto, a emergência do pensamento consciente.

Apesar de Piaget (op.cit.) ter centrado suas investigações no desenvolvimento da linguagem no biológico e Vygotsky no social, Bronckart (1999), visando compreender os processos psicológicos do ser humano, devido ao fato de este ser dotado de capacidades psíquicas e de consciência, buscou respaldo nas obras de ambos, por eles terem desenvolvido suas pesquisas considerando a influência que o meio social exerce no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, observando a função da linguagem durante esse processo.

Piaget (op.cit.) não ignorou que o desenvolvimento da linguagem ocorria através da relação com o outro, no caso da criança com a mãe, mas considerou que este é uma consequência da inteligência e que ocorre por estágios. Já Vygotsky (op.cit.), também considerando a influência do outro durante o desenvolvimento da linguagem, defendeu que é a linguagem é adquirida e desenvolvida por meio da interação, que viabiliza o desenvolvimento cognitivo. Assim, Piaget enfatiza o domínio do biológico, colocando o social e a linguagem em um segundo plano, no desenvolvimento cognitivo, diferentemente de Vygotsky, que colocou a linguagem e as interações sociais como responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo (MORATO, 2005). Respalado no segundo pesquisador, Bronckart (1999) defendeu que é na obra vygotskyana que se encontra o fundamento psicológico do interacionismo.

Diante do exposto, podemos afirmar que o pensamento, na perspectiva vygotskyana, nos direciona a uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem pelo humano, por meio de processos dialógicos, considerando o contexto sócio-histórico e cultural, o meio social onde os sujeitos estão inseridos.

Assim, é possível afirmar que os processos dialógicos com o(s) outro(s) contribuem para que o homem se constitua como sujeito, ou seja, o sujeito se constitui na relação com o outro, mesmo quando esse outro é o próprio eu. Assim, tanto Vygotsky quanto Volochinov, durante o estudo sobre a linguagem, partilham da observação no processo de formação e desenvolvimento desta. Além disso, ambos consideram que tudo está em movimento. Sobre este aspecto, Freitas (1995, p. 4) afirma que “na abordagem psicológica de Vygotsky há sempre uma integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano-interno - plano-externo, plano interpessoal - plano intrapessoal”.

Relacionando a importância do outro para o desenvolvimento da linguagem e de outros aspectos inerentes ao ser humano, é possível afirmarmos que a apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos, durante a formação docente, ocorre via interação professor/aluno(s) e representa a relação entre aprendizagem-desenvolvimento do ser humano na sua profissionalização, ou seja, no momento em que o PF interage, mediando o trabalho a ser

realizado por PFI, o primeiro torna-se também responsável pela organização dos processos psicológicos e sociais do segundo, e vice-versa.

Na busca em explicitar a relação entre “Linguagem e Interação” Bronckart (2010) apresenta reflexões sobre estudos que têm abordado esses temas e, colocando-se como “nômade das ciências humanas”, reforça o seu interesse em estudar, ao mesmo tempo, questões referentes a diferentes áreas do conhecimento, por considerar que “estas dimensões do funcionamento humano estão fundamentalmente em interação e devem, pois, ser estudadas como tais”. Para isso, o autor apresenta a importância das dimensões interacionais da linguagem, entendendo que “o foco atual sobre o tema da interação se inscreve num movimento geral das ciências humanas, que é resultado daquilo que se denomina de *virada praxiológica*” - grifos do autor - (BRONCKART, 2010, p. 154). Convicto desse fato, ele apresenta alguns desafios e contribuições das abordagens das interações verbais, distinguindo diferentes tipos de interação, organizando-os em cinco níveis, a saber:

- (i) o das *interações entre as dimensões praxiológicas e gnosiológica*. Nesta concepção, as referidas dimensões não podem funcionar uma sem a outra. É o tipo de interação que corresponde à interação no sentido amplo, ou seja, as atividades e as interações verbais constituem as primeiras manifestações da linguagem, e os produtos gnosiológicos constituem as segundas manifestações. Em outras palavras, os significados se constroem primeiro nas atividades textuais/discursivas, por estarem disponíveis no psiquismo individual; os indivíduos recorrem a sua língua interna e as suas representações individuais, e colocam as palavras sob o controle da língua normatizada e das representações coletivas;
- (ii) o das *interações entre a praxiologia geral* (atividades não verbais humanas) e a *praxiologia languageira* (as atividades verbais). Aqui se colocam os problemas das relações hierárquicas entre estas duas formas de praxiologia. Diante desses dois aspectos, Bronckart (2010) defende que a atividade languageira está a *serviço da atividade humana* e as produções concretas se organizam em gêneros de textos, adaptados ou pertinentes à determinada atividade.
- (iii) o das *interações constitutivas dos signos*: as condições de sua constituição. Para justificar esse tipo de interação, Bronckart (op. cit.) retoma o posicionamento saussureano da arbitrariedade dos signos e enfatiza que eles são em *essência interativos*. Isso caracteriza a base real da natureza dialógica ou responsivo-ativa dos signos.
- (iv) o das *interações dialógicas concretas*. Neste nível de interação há a necessidade de uma validação real empírica durante a situação da conversação corrente.

(v) o das *interações entre a estrutura das produções verbais e diversas propriedades do contexto*, as modalidades de organização das instituições e do trabalho, os quadros da interação (sentido de Goffman) gerados por esta organização, a mesma natureza das tarefas do trabalho, as propriedades dos dispositivos de análise da atividade, os tipos de interpretação (discursiva) do trabalho disponíveis no ambiente social etc. (BRONCKART, 2010, p. 165-167)

Face ao exposto, fica evidente o posicionamento de Bronckart (2010) quanto à necessidade do estudo que contempla a análise da linguagem, perpassar o clivo da interação. Isso no leva a retomar a noção de mediação advinda da perspectiva vygotskyana (1939/2008) e a de contexto de produção na perspectiva sociointeracionista (1999). Nesta investigação das ações desenvolvidas durante o trabalho docente de PFI e do PF, a interação a ser contemplada nesta tese corresponde ao quinto nível, proposto por Bronckart (2010), pelo fato de o foco de análise dos dados contemplar a atividade de ensino como trabalho, observando como esse foi organizado, e os tipos de interpretação (discursiva) por meio dos processos interativos professor/aluno(s), considerando o contexto e a organização do trabalho disponível no ambiente social.

2.2.2 Linguagem como forma de interação

Respalado nas contribuições de Vygotsky (1934/2005), este postulado tem, necessariamente, por defender que são as intervenções das pessoas em um determinado meio social que tornam possíveis as apropriações da linguagem (verbal /não-verbal; oral/escrita) e a estruturam em uma determinada sociedade. É desse posicionamento vygotskyano que Bronckart (1999) comunga, considerando que são as intervenções do outro que possibilitam o desenvolvimento, a apropriação e a estruturação da linguagem pelo humano. Para o autor, esta teoria permite “formular uma concepção original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, organizada em torno do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**” (grifos do autor) (BRONCKART, 1999, p. 28).

Sobre este conceito, trazendo o foco para a formação docente, podemos dizer que ele é posto em prática quando o PF age de forma (co)participativa na planificação do trabalho construído por PFI, viabilizando o processo de aprendizagem-desenvolvimento profissional. Diante disso, inferimos que as contribuições de Vygotsky (1934/2005) nos direcionam também a uma redefinição do trabalho docente, este passando a ser visto como uma atividade (co)construída pelo coletivo, além de ser concebido como um processo essencialmente social e

psicológico, resultado de um processo interativo com o outro, confirmando, assim, que são as *interações verbais* que propiciam o desenvolvimento da linguagem e, por meio dela, o desenvolvimento do ser humano. E, no caso da formação docente, a aprendizagem-desenvolvimento de determinado profissional.

Assim, o referido pesquisador defende que as relações entre o indivíduo e o meio ocorrem de fora para dentro e não de forma imediata, mas de forma mediada, por alguém mais experiente. Isso contribui para o desenvolvimento do ser humano, ocasionado por estímulos externos (interpessoais), que propiciam a mobilização interna (intrapessoal), através da mediação de alguém mais experiente.

Diante desse fato, consideramos a mediação uma intervenção importante no contexto de desenvolvimento do ser humano, principalmente no momento da formação docente, em que o PF interage, por meio da linguagem, com o PFI, no momento da prática de ensino, situações em que ocorrem conflitos e negociações sobre procedimentos teórico-metodológicos a serem mobilizados, construídos. Neste momento, a mediação do outro é considerada como uma ação docente, de fundamental importância para o trabalho docente a ser planejado e compartilhado pelo coletivo de trabalho, estabelecendo diálogos com o outro, via interação. Assim, a mediação pode ser caracterizada como sendo um processo significativo e de intervenção, essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, que são controladas pelo próprio indivíduo.

Sobre a noção de controle por parte do indivíduo, durante a mediação do professor, em sala de aula, Vygotsky define como zona de desenvolvimento proximal (zdp)

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes (VYGOTSKY, 1939/2008, p. 112).

Magalhães (2011, p.35), respaldada também em Vygotsky, considera que “a colaboração e a criticidade são imprescindíveis à possibilidade de desenvolvimento” do ser humano. Assim, defende que a zdp é “o espaço entre ‘o que os participantes são’ e o que estão em processo de tornar-se” Assim, “as mediações sociais são ‘pré-requisito’ (instrumento) e ‘produto’ (desenvolvimento)”, que contribuem para o desenvolvimento do humano. Este resultado de construções sociais, coletivas e colaborativas.

Cristovão (2008, p.18), ao fazer referência ao termo mediação, surgido da zdp, assegura que o conceito de “mediação” em Vygotsky “implica o processo de intervenção de um elemento

intermediário na relação do sujeito com o objeto”. E que essa relação é mediada por ferramentas/artefatos contexto sócio-histórico, constituído pela linguagem. No caso específico dessa pesquisa analisaremos o tipo de interação PF e PFI, em contexto de formação de professores, por meio da linguagem verbal (oral e escrita), no momento da avaliação e da planificação das ações docentes, construídas pelo coletivo de trabalho. Isso porque consideramos que o PF deva desenvolver o seu papel de mediador, de um agente (co)participativo no trabalho planificado por PFI, de forma significativa, favorecendo o processo de internalização da aprendizagem-desenvolvimento, dos esquemas cognitivos que organizam as estruturas textuais, “estabelecendo assim, uma relação entre o que aprenderam e o que estão aprendendo, que se dá através da interação” (RIVERS, 1981, p. 160-162).

A respeito do processo de autonomia profissional, consideramos que esta deva ser (co)construída e mediada em qualquer profissão. No contexto educacional, Garrido (2001) defende que a função do professor é de agir como mediador, nas palavras da autora,

o papel mediador do professor assume diferentes aspectos. É coordenador e problematizador no momento de diálogo em que os alunos organizam e tentam justificar suas ideias. Aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre a cultura “espontânea” e informal do aluno de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de resignificação e retificação conceitual. Explicita os processos e procedimentos de construção do conhecimento em sala de aula, tornando-os menos misteriosos e mais compreensíveis para os alunos. Ao fazer os alunos pensarem, ao invés de pensar por eles, o professor está favorecendo a autonomia intelectual do aluno e preparando-o para atuar de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional. (GARRIDO, 2001, p. 130-131)

Nesta perspectiva, consideramos ser função do PF a de mediar, criar espaços, organizar os andaimes para que as transformações ocorram (MACHADO, 2009). Defendemos que a mediação faça parte do trabalho realizado pelo professor em sala de aula, nos mais diversos contextos de ensino/aprendizagem. Essa constatação reforça que o desenvolvimento da aprendizagem e a relação aprendizagem-desenvolvimento, não estão, necessariamente, atrelados ao processo de maturação, mas ao contexto social, de produção e, principalmente, as ações realizadas por meio da linguagem. Daí a linguagem ser compreendida como “uma atividade” uma forma de agir (BRONCKART, 2008, p. 71), concepção essa, a ser melhor explicada no item a seguir.

2.2.3 Linguagem como forma de ação

A concepção de linguagem como forma de ação destaca o contexto da atividade em funcionamento e as formações sociais em que se constroem as ações. Assim, a linguagem é considerada como o agir nos discursos, através de uma conduta orientada de modo significante, ou comportamento significante, mutuamente orientado e socialmente integrado a um contexto que revela os tipos de ações realizadas através da linguagem. Logo, a ação é tida como o resultado de uma socialização, e a interação é o meio pelo qual as ações sociais são estabelecidas pela linguagem verbal e não verbal (oral ou escrita).

Segundo Morato (2005, p. 317) “a linguagem é uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura... transforma etc.) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também *sobre* a linguagem”. Todavia, alguns linguistas chamam a atenção para o fato de que “a ausência de manifestação verbal em certas ações não elimina a presença obrigatória da linguagem – grifo do autor” (op. cit., p.316).

Nesse contexto, o quadro interacionista/social se propõe a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como *<ações situadas>*. Estas condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação, daí o termo *ações de linguagem* (BRONCKART, 1999).

Recorrendo à teoria do agir defendida por Habermas (1987), Bronckart (2006) assegura que qualquer atividade coletiva exhibe, no seu desenvolvimento, pretensões à validade em relação ao mundo. Esta atividade constitui sempre um objeto de avaliação e está atrelada aos critérios de validação do grupo, que se apoia em pretensões relacionadas a três ordens do conhecimento: “pretensões à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensões à adequação às normas, quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade, quando se trata do mundo subjetivo” (BRONCKART, op. cit., p.49). Neste direcionamento, a tese de Habermas, nas palavras de Bronckart (op. cit., p. 50), considera que “o agir comunicativo (a atividade de linguagem) que se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem esses processos da avaliação”.

Logo, a avaliação que se faz de si mesmo e dos outros é resultado da interiorização de mecanismos de avaliação construídos coletivamente. É nesta perspectiva que Bronckart (1999) defende as condutas humanas como ações humanas significantes (situadas), produtos da socialização. E o agir comunicativo constitui-se como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica, o texto (verbal / não-verbal). Assim, o agente produtor mobiliza as representações dos organismos humanos, e estas passam a ser produtos de representações individuais e coletivas, criando um distanciamento com o meio, tornando, assim, possível a autonomização da produção semiótica.

Diante do exposto, podemos concluir que a interação é uma das formas de agir no mundo, no caso específico de sala de aula, é uma das ações docentes realizadas através da linguagem.

Neste direcionamento, os referidos construtos teórico-metodológicos do ISD têm contribuído para um redimensionamento nas práticas escolares e acadêmicas, buscando, por meio das ações de linguagem na docência, analisar o trabalho realizado pelo professor, propondo direcionamentos metodológicos que consideram as ações desenvolvidas pelo professor como uma atividade de linguagem, resultado de um processo interativo via mediação, dentre outros usos da linguagem. Tais procedimentos envolvem aspectos sócio-discursivos e psicológicos, sujeitos à situação de ação de linguagem, ou seja, à influência das propriedades dos mundos formais, a saber: o mundo objetivo ou físico, que se refere aos “conhecimentos coletivos acumulados” acerca do meio físico; o mundo social, que diz respeito “à maneira de organizar as tarefas, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo”; e o mundo subjetivo, que corresponde aos “conhecimentos coletivos concernentes às características próprias de cada indivíduo” (BRONCKART, 1999, p. 34). Esses mundos são conjuntos de representações sociais dos quais, através de versões particulares, o agente produtor dispõe durante uma atividade de linguagem.

Desse modo, compreender a linguagem como uma atividade constitutiva do conhecimento humano é compreender que a língua é mais que signo, é ação, é um trabalho coletivo de falantes, é muito mais que um intermediário entre pensamento e linguagem (MORATO, 2005). É sobre essa concepção de linguagem como ação que se encontra o segundo princípio do ISD, que, além de estar respaldado nos trabalhos de Vygotsky (1934/2005), buscou empréstimos na sociologia de Habermas (1997) e na de Ricoeur (1995/1997).

Assim, para Bronckart (1999), a situação de ação de linguagem envolve dois níveis que se entrecruzam e se complementam: a situação de ação de linguagem externa, referente às características dos mundos formais descritas de acordo com a observação de uma dada comunidade; e situação de ação de linguagem interna e efetiva, concernente às representações sobre os mundos formais, conforme a interiorização do agente produtor.

Sobre essa situação de agente produtor de uma ação de linguagem, Bronckart (op.cit., p.92) defende que “é a **situação de ação interiorizada** que influi realmente sobre a produção de um texto empírico”, pelo fato de esta exigir do agente produtor um conjunto de decisões, dentre as quais se destaca a escolha, com base nos modelos disponíveis no intertexto, do gênero textual “que parece ser o mais adaptado às características da situação internalizada”, bem como a seleção dos tipos de discurso, das sequências textuais, dos mecanismos enunciativos “que comporão o gênero de texto escolhido” (BRONCKART, op. cit., p. 93 - grifos do autor).

Para Bronckart (op. cit.), o procedimento científico de análise das ações de linguagem deve centrar-se nas características estruturais e funcionais das ações humanas, nas capacidades mentais e comportamentais que as ações colocam em funcionamento e nas condições de construção das capacidades mentais e comportamentais. Por isso, o autor preconiza uma metodologia de análise que envolve diferentes níveis de investigação, os quais foram ampliados ao longo do tempo.

Um primeiro nível de análise refere-se ao contexto sociointeracional de produção, e está presente em todas as propostas metodológicas, pois parte do princípio de que

a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada sob o mesmo ângulo, como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular (grifos do autor) (BRONCKART, 1999, p. 39)

Logo, a ação de linguagem “constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, op.cit., p. 39). Além disso, reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do contexto temático de acordo com a mobilização realizada pelo agente produtor.

Quanto ao contexto de produção, em que a linguagem é concebida como uma forma de ação, Bronckart (1999, p. 93) define ser este “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. E sugere que, compreendido o contexto de produção, o pesquisador deve passar a investigar os textos propriamente ditos, ou seja, o conteúdo temático, “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas” (op. cit., p.97), dando conta de três níveis de análise textual, a saber: (i) Análise do tipo Organizacional, que é o nível mais profundo, integra às características do planejamento geral do conteúdo temático, os tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação, bem como os mecanismos de textualização; (ii) Análise do tipo Enunciativo – este aspecto também proposto por Bronckart (1999) - corresponde ao nível responsável pela investigação dos mecanismos que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que confere a ele sua coerência interna, que são: as modalizações, as vozes enunciativas e o índice de pessoa – fator acrescentados à terceira proposta; (iii) Avaliação da semântica do agir, este nível foi acrescentado à proposta de 2004, e é responsável pela investigação das atividades, das ações e tipos de agir. Em outras palavras, a interpretação do agir em suas dimensões: individual e coletiva (CRISTOVÃO, 2008).

Podemos constatar a partir da leitura realizada por Cristovão (op. cit.) das propostas de Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2008) quanto à análise do contexto e da arquitetura textual, no quadro metodológico do ISD, que as principais mudanças, ou seja, os acréscimos de categorias de análise no folhado textual dizem respeito aos “procedimentos de análise relativos às formas de ação e/ou figuras interpretativas do agir” (CRISTOVÃO, op. cit., p.7). Estes procedimentos de análise trouxeram contribuições para as investigações sobre o trabalho e o agir docente, na formação inicial e continuada de professores. Os níveis de análise sugeridos pelo ISD para o estudo do desenvolvimento da linguagem pelo humano, principalmente nas investigações dos processos de produção textual escrita, correspondem parcialmente às capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004) de que os agentes produtores textuais precisam se apropriar para o uso durante a produção do texto. Essas capacidades possibilitam o desenvolvimento do pensamento consciente, que é produto da apropriação e da interiorização das propriedades sociais, comunicativas, arbitrárias e discretas dos signos das línguas naturais humanas.

Sobre o contexto de produção, esse não corresponde exclusivamente ao ambiente físico, mas envolve também outros aspectos como: mediação do professor ou de colegas mais experientes, via interação, durante o processo de realização da atividade; natureza dialógica da comunicação; enunciados emitidos etc. Em se tratando especificamente da formação docente, o agente produtor mobiliza as suas representações sobre os mundos, observando, dentre outros aspectos, a situação de interação ou de comunicação na qual se encontra (BRONCKART, 1999). Sobre esse assunto, Bronckart (op.cit., p. 93) define o contexto de produção “como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Os fatores que exercem influência na organização do texto são reagrupados em dois conjuntos: o primeiro corresponde ao mundo físico e o segundo, aos mundos social e subjetivo.

Sobre o contexto físico, o autor apresentou quatro parâmetros que podem ser seguidos pelo produtor de um texto, por exemplo, situado no tempo e no espaço, a saber: (i) o lugar de produção; (ii) o momento de produção, (iii) o produtor ou locutor, (iv) o destinatário. E para o contexto sociossubjetivo, o referido autor, também apresenta quatro parâmetros: (i) o lugar social, que corresponde ao modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia etc.); (ii) posição social do produtor, que diz respeito ao papel que o produtor desempenha durante a interação (papel do professor, do amigo etc.); (iii) a posição social do **destinatário**, correspondente ao papel social do destinatário (aluno, subordinado etc.); (iv) **objetivo** da

interação, que está vinculado ao ponto de vista do produtor, ao efeito que ele quer causar no destinatário.

Segundo Bronckart (2008), a linguagem como forma de ação está relacionada ao contexto de produção, envolvendo os mundos formais: objetivo, social e subjetivo, propostos por Habermas, que também tem a visão “de linguagem como atividade” (op.cit. p.71). Em outras palavras, é a forma como a linguagem se manifesta concretamente, daí ser concebida como forma de agir.

Considerando a linguagem o principal instrumento de trabalho do professor, e que é por meio dela, materializada em textos (orais ou escritos) que o indivíduo age, a atividade de ensino passou a ser compreendida como trabalho docente, uma atividade em movimento possível de ser reconfigurada para atingir os objetivos propostos. No item a seguir, explicitaremos essa nova visão do trabalho educacional que tem guiado muitas pesquisas no âmbito do ISD.

2.3 A ATIVIDADE DE ENSINO COMO TRABALHO

As pesquisas sobre linguagem e trabalho docente, segundo Machado, Bronckart e colaboradores (2009), têm sido objeto de investigação de vários pesquisadores estrangeiros e brasileiros. No exterior tem destaque o GROUPE LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra, coordenado por Bronckart (1999), além dos Estudos das Ciências do Trabalho/Ergonomia da Atividade, representado pelos franceses (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; SAUJAT, 2001, 2002, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; CLOT *et al.*, 2001; FAITA, 1997, 2002, 2004, 2005). No Brasil, pesquisadores respaldados nesses pressupostos teórico-metodológicos criaram o GRUPO ALTER-LAEL/CNPq da PUC/SP³⁷ (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), instituído oficialmente em 2003 sob a coordenação das pesquisadoras Anna Rachel Machado e Ana Maria Guimarães, e, atualmente, ano 2015, coordenado por Eliane Lousada (USP), associado ao Groupe LAF, têm buscado compreender, nas investigações realizadas, a compreensão do trabalho docente e sua transformação, em diferentes contextos (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Dentre os brasileiros que têm investigado nesta área de pesquisa e contribuindo para uma melhor compreensão da relação entre linguagem e trabalho educacional, podemos destacar

³⁷O Grupo ALTER/ LAEL (PUC/SP) é um subgrupo do Grupo ATELIER, da linha de pesquisa Linguagem e Trabalho no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC e do Grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l' Education*) de Marselha.

Guimarães *et al.* (2007), Machado (2004, 2007, 2008), Cristovão (2008, 2009), Lousada (2006), Mazzillo (2006), Bueno (2007), Buzzo (2008), Abreu-Tardelli (2006), dentre outros.

As contribuições dos pesquisadores acima citados, bem como as de outros estudiosos, inseridos em outros grupos de pesquisa, a exemplo do Grupo de Pesquisa - Letramento, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq – UFPB - Proling)³⁸, asseguram que a atividade de ensino, nos dias atuais, é compreendida e investigada como trabalho, com o propósito de ser refletida, ora com o foco na didática, ora no estudo científico, contemplando além dos pressupostos do ISD, os das Ciências do Trabalho e da Clínica da Atividade. Assim, o “trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática”, específica da espécie humana, “*formas de organização coletiva*”, em busca de promover a segurança de existência e sobrevivência de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 209 - grifos do autor). Bronckart (op.cit., p. 210) recorre à “filosofia da ação de Wittgenstein e de Anscombe, reformulada por Ricoeur (1977), sob o nome de **semântica da ação**”, para explicar que “uma ação não pode ser objeto de uma explicação causal, mas, sim, que ela só pode ser “compreendida” *a posteriori*” (op.cit., p. 211). Logo, o trabalho do professor não pode ser considerado uma ação causal, mas como uma atividade que envolve vários fatores, a exemplo da motivação, intenção, regras e normas de ordem coletiva e social, prescrições etc. Estes e outros fatores são responsáveis pela organização do comportamento humano em determinado contexto.

A perspectiva da atividade de ensino como trabalho tem direcionado diversas investigações com o foco na análise do *trabalho docente*, contribuindo para as reflexões sobre as concepções de trabalho e da formação do professor, sobre o agir profissionalmente. Nas palavras de Machado (2007, p. 78), “trata-se de procurar “ver com outros óculos”, “de ver com olhos novos” o que aparentemente já está dado, isto é, trata-se de apresentar uma interpretação, dentre as muitas que são possíveis, sobre esse agir humano específico”. Nesse sentido, entendemos que as ações docentes desenvolvidas durante a formação inicial de professores de língua portuguesa devem ser interpretadas considerando-se não apenas o trabalho realizado, mas também a formação do professor, o que foi planejado etc., pois, como defendem Machado e Bronckart (2009), o trabalho docente deve ser analisado de forma ampliada, envolvendo o coletivo de trabalho, a formação docente, os tipos de trabalho desenvolvidos etc.

³⁸O Grupo GELIT/CNPq/UFPB, fundado em 2012, sob a coordenação das Professoras Doutoras Regina Celi Mendes Pereira e Betânia Medrado, no qual estou inserida, tem desenvolvido pesquisas sobre a formação e o trabalho docente, tomando como aporte teórico o ISD, como base central nos trabalhos com a Linguagem, contemplando as Ciências do Trabalho e a Clínica da Atividade.

No item a seguir detalharemos, de forma mais específica, as contribuições das Ciências do Trabalho para compreensão do trabalho docente.

2.3.1 O trabalho docente na visão do ISD e das Ciências do Trabalho

Entendendo a centralidade da linguagem como forma de ação e de interação, ou seja, como um instrumento para o desenvolvimento da atividade educacional, aqui entendida como a materialização de representações sociais e individuais (PEREIRA, 2009), compreendemos que as ações desenvolvidas pelo professor, no contexto de sala de aula, são mediadas pela linguagem, e se constituem um verdadeiro trabalho. Diante desse fato, discutiremos os conceitos atribuídos ao trabalho docente pelo ISD e pelas Ciências do Trabalho, destacando a relação estabelecida entre linguagem e trabalho educacional, por considerarmos ser a linguagem o instrumento de trabalho mais utilizado pelo professor, durante a atividade educacional.

Neste contexto, assumimos, conforme Machado (2007), ser o trabalho docente uma forma de agir que “consiste em uma mobilização, pelo professor, de ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina” (op.cit., p. 93). Enfoque este que reforça a concepção de Bronckart (2008, p. 10) de que “o trabalho docente não se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação” e que este é considerado pelo senso comum como constitutivo de “uma forma de agir”, uma prática específica do ser humano que não ocorre, necessariamente, no contexto de sala de aula.

Ainda segundo Machado (2007), dentre as contribuições trazidas pelos estudos linguísticos para a compreensão de trabalho docente, as pesquisas de Lacoste (1995) foram as primeiras a estabelecer a distinção entre “*linguagem sobre* o trabalho, *linguagem no* trabalho e *linguagem como* trabalho”. Trazendo, assim, uma contribuição metodológica para as pesquisas com o foco nesta relação, trabalho e linguagem. Partindo desse direcionamento que contempla a análise de linguagem em situação de trabalho, Bronckart (2004) propõe a análise de “textos prefigurativos”, “textos produzidos em situação de trabalho” e “textos avaliativos ou interpretativos” (MACHADO, op. cit., p.88). É sobre essas noções de análise da linguagem via textos (orais e escritos) que se encontra o foco de nossa pesquisa, a analisar a linguagem *como* trabalho ou textos produzidos em situação de trabalho; *linguagem no* trabalho ou textos prefigurativos e a análise da linguagem *sobre* trabalho ou textos avaliativos e interpretativos sobre o trabalho docente, por alunos em formação inicial, durante as atividades de prática de

ensino, desenvolvida no Estágio Supervisionado II, buscando, assim, contribuir para a compreensão do trabalho docente, este entendido como uma atividade³⁹ (co)construída pelo coletivo de trabalho e refletir sobre o papel do professor formador, inserido neste contexto de (co)construção e de replanificação das ações docentes.

2.3.2 Trabalho Docente: prescrito, planejado, realizado e real

A noção de trabalho docente prescrito vem da Ergonomia da atividade. Foram os ergonomistas da atividade os primeiros a se interessarem pelo estudo das prescrições e, assim, observaram a distância entre o que estava posto, prescrito, ou seja, o que realmente estava definido em documentos para ser seguido e o que realmente era realizado pelo trabalhador. Isso deixava uma lacuna sobre o que de fato o trabalhador fazia. A essa lacuna Clot (2007) classifica de trabalho real, as ações realizadas e não realizadas em sala de aula – as que foram propostas e não efetivadas.

Sobre o trabalho docente, de uma forma geral, Bronckart (2006) argumenta que este é sempre destinado a um interlocutor em um determinado contexto, sócio-histórico cultural e, por isso, ele é opaco, ou seja, de difícil descrição e caracterização. Diante dessas colocações, e buscando analisar ou interpretar o trabalho docente, por meio da linguagem, devemos considerar as contribuições das Ciências do Trabalho e da Psicologia. E, ao propor uma análise do trabalho docente, devemos considerar as diferentes ações docentes, desenvolvidas pelo trabalhador, estas caracterizadas em diferentes tipos de trabalho docente.

Tomando por base essas considerações, Machado(2009) apresenta três esferas do trabalho docente: o *planejado*, o *prescrito* e o *realizado*. Na perspectiva da autora, a atividade docente de qualquer professor corresponde pelos menos aos dois últimos tipos, pois em qualquer atividade educacional, o professor deverá seguir as instruções determinadas em textos oficialmente prescritos por instâncias superiores, constituídas socialmente, e realiza, ou não, as ações prescritas.

Como forma de melhor esclarecer os tipos de trabalho docente, advindos dos estudos da ergonomia francesa europeia, que contribuíram para a (re)orientação da atividade didática, Machado (op.cit., p. 80) conceitua o trabalho **prescrito** como “um conjunto de normas e regras,

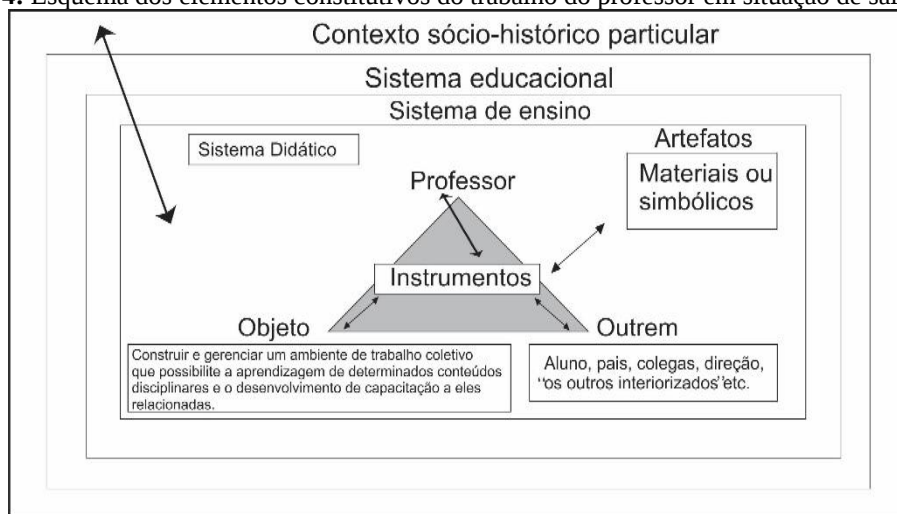
³⁹O termo atividade, na perspectiva em que está sendo utilizado, diz respeito “as regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restrito sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito” (BRONCKART, 2006, p. 211).

textos, programas e procedimentos que regulam as ações”; e o **realizado**, como “o conjunto de ações efetivamente realizadas”. Assim, o trabalho realizado, representa o momento em que o professor, durante a atuação na docência, assume “a responsabilidade sobre as ações que lhe são atribuídas” (op.cit., p. 97). E, no momento em que o PFI pensa, planeja, elabora suas ações, temos o trabalho **planificado** “um *texto de planificação*, uma vez que nele se definem as ações específicas (ou tarefas) que os diferentes agentes deveriam realizar sob a responsabilidade de cada um, suas etapas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas” (MACHADO, op. cit. p. 88). Já o trabalho **interpretado**, corresponde às reflexões (orais ou escritas) das atividades docentes desenvolvidas, estas podem ser observadas por meio de entrevistas realizadas pós-tarefa. Com esta classificação, Machado (op.cit.) apresenta o trabalho docente não como uma simples execução do prescrito, mas uma ação realizada em determinado contexto educacional. Em outras palavras, o trabalhador é visto não como o executor das prescrições, mas como um profissional que age, considerando a situação de trabalho em que se encontra.

Somando-se aos tipos de trabalho docente apresentados por Machado (op.cit), acrescentamos um outro tipo, o **replanificado** - conjunto de ações docentes efetivamente reelaboradas, outros procedimentos metodológicos projetados pelo trabalhador para atingir seus objetivos. As ações **replanificadas** correspondem à reelaboração do que foi reconfigurado, podendo ocorrer após a interpretação e avaliação do trabalho realizado.

Segundo Bournel-Bosson (2005), a prescrição apresenta-se como um recurso, mas também pode ser limitador das ações docentes do professor. Diante dessa segunda colocação, propomos que o professor em formação inicial não deva ser um mero executor de prescrições, sentindo-se coagido por essas, mas que ele possa agir, auto-prescrever suas ações docentes, ou seja, planificar o trabalho docente e, quando necessário, replanificá-lo. Para isso destacamos a importância do PF agir como mediador nessa (co)construção coletiva do trabalho docente. Nas palavras de Guimarães (2007, p. 202) o professor deve se colocar “no papel de mediador/facilitador” do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos. Assim, entendemos que as ações docentes (re)planificadas durante a prática de ensino no Estágio Supervisionado II implicam, necessariamente, a participação do outro na construção do trabalho docente. No esquema abaixo, proposto por Machado e colaboradores (2007, p. 92), apresentam-se os elementos constitutivos do trabalho do professor. Por meio de um triângulo, as pesquisadoras demonstram a complexidade do trabalho do professor. Vejamos:

Figura 4: Esquema dos elementos constitutivos do trabalho do professor em situação de sala de aula.



Fonte: Machado e colaboradores (2007, p. 92).

Conforme a descrição explicitada no triângulo acima, o trabalho docente é compreendido como uma atividade que envolve dentre os artefatos, objeto/meio, o próprio professor e o outro, em interação com diferentes “outros”. No contexto de nossa investigação, proposta nesta tese, focalizaremos a função do outro - no caso específico do PF no Estágio Supervisionado. Em outras palavras, a função que este outro exerce na formação de PFI, principalmente no momento de transformações de instrumentos de trabalho, ou seja, na replanificação das atividades docentes, após reflexões sobre o trabalho realizado.

Sobre essas ações docentes, Machado (2007) considerando os aportes da ergonomia da atividade e da clínica da atividade (CLOT, 1999/2006), ao lado de Bronckart (2004), faz uma leitura do trabalho docente, definindo-o como uma atividade: a) **situada** – por influenciar e ser influenciada pelo contexto imediato e pelo mais amplo; b) **pessoal** – por envolver um indivíduo específico, o professor, em todas as suas dimensões (cognitiva, física, emocional, física etc.) e **impessoal** – pois o professor encontra-se num contexto social, determinado por regras, e estas devem ser seguidas pelo o que está prescrito, não sendo assim, totalmente “livre”; c) **prefigurada** – auto-prescrição, pois o professor reelabora o que foi prescrito; d) **mediada** – a mediação ocorre por instrumentos (materiais ou simbólicos) necessários para a realização de determinadas ações docentes, estes instrumentos são também transformados pelos professores durante o agir na atividade; e) **interacional** - as ações docentes realizadas pelo trabalhador, por meio de instrumentos, transformam o meio e vice-versa; f) **interpessoal** - envolve interação com o coletivo de trabalho, outros indivíduos que de certa forma influenciam o trabalho, estes podem estar ou não presentes na situação de trabalho; g) **transpessoal** - o trabalho é constitutivo de um contexto sócio-histórico, guiado por um modelo para o agir; h) **conflituoso** - durante o

trabalho, o trabalhador tem a necessidade de fazer escolhas e daí surgem as dúvidas e o trabalhador tem que tomar decisões. Os conflitos geram **fonte de aprendizagem** de conhecimentos e de tomadas de outras decisões para atingir os objetivos, mas também podem gerar **impedimentos** - momentos em que o professor é impedido de agir e, assim, ocorre sofrimento e até mesmo desistência da profissão. Sobre este último tópico, consideramos que o PF deva estar atento às situações expressadas pelos PFI para poder propiciar que eles aprendam a lidar com os impedimentos, sem culpa.

Assim, percebemos que o trabalho do professor não é algo isolado, mas que ele encontra-se em “uma rede múltipla de relações sócias existentes em um determinado contexto sócio – histórico, inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico” (MACHADO, op.cit., p. 92). Em outras palavras, o trabalho docente não é uma ação isolada, mas coletiva.

Para a Ergonomia, a noção de trabalho docente realizado corresponde ao que de fato foi concretizado em sala de aula. Para Bronckart (2006), esse tipo de trabalho diz respeito ao trabalho real. Já Clot (2007) denomina de trabalho real as ações que o professor conseguiu ou não pôr em prática, a tarefa efetivada ou não por ele. Neste sentido, os impedimentos, dramas do insucesso ou os conflitos no trabalho do professor são ocasionados por alguns fatores externos ou internos à sala de aula, e que são identificados, também, por meio das verbalizações - avaliações e interpretações - sobre o trabalho realizado. Esse tipo de investigação tem por foco a análise das interpretações do trabalho docente, ou seja, a linguagem *sobre* o trabalho que se constitui também como uma dimensão importante a ser considerada nessas investigações.

Sobre o trabalho real, Bronckart (2006, p.226) destaca que as análises ainda estão “incompletas e são provisórias”, carecendo, portanto, de serem aprofundadas. E afirma que a constituição da

profissionalização de um professor é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator (BRONCKART, 2006, p. 226-227).

Essa capacidade de pilotagem está também relacionada à formação do professor, quanto a sua capacidade de conduzir os projetos didáticos, planificar o trabalho a ser realizado, considerando diversos aspectos: materiais, afetivos, pedagógicos etc. Assim, cabe ao PF propiciar que o PFI se aproprie de instrumentos simbólicos ou não, dominando diferentes

estratégias por meio da planificação das ações docentes, para poder aplicá-las de acordo com o contexto educacional e a situação de trabalho.

Nesta tese, ao tomarmos a linguagem como instrumento de trabalho do professor, a ser analisada por meio do trabalho docente: planejado, realizado, interpretado e **replanejado**, desenvolvido na formação inicial, sentimos a necessidade de explicitar, de forma mais detalhada, o que caracteriza a linguagem *como, no e sobre* o trabalho docente.

Nouroudine (2002), tomando por base a classificação estabelecida por Lacoste (1995) sobre o uso da linguagem em situação de trabalho, retoma as três abordagens de atuação da linguagem, para o estudo do trabalho do professor, a saber: a) a *linguagem como trabalho*, a que faz o trabalho efetivamente. Esta denominação corresponde ao método de observação do trabalho do professor, em situação real; b) a *linguagem no trabalho*, aquela que é constitutiva da situação de trabalho. Corresponde às conversas de professores entre si, sobre o que ocorreu durante algumas trocas na situação de trabalho; c) a *linguagem sobre trabalho* é aquela que prefigura um trabalho a ser realizado ou interpreta um trabalho já realizado. Nesta situação, o objetivo é fazer o professor falar sobre seu trabalho, é um processo dialógico da linguagem sobre o trabalho. A partir desse terceiro conceito, linguagem *sobre* trabalho, que se busca estabelecer um processo dialógico, verificando que vozes prefiguram o trabalho realizado ou a ser realizado.

Tomando como objeto de análise a linguagem, materializada em texto, Bronckart (1999) apresenta um modelo para análise do texto, denominado de *folhado textual*, que é organizado em três níveis, interrelacionados, a saber: a *infraestrutura geral do texto*, considerada a camada mais profunda, por constituir os tipos de discursos e tipos de sequências; os *mecanismos de textualização* que estão no nível intermediário, e subdividem-se em elementos de conexão, coesão nominal e verbal; e por último os *mecanismos enunciativos*, situados no nível superficial, atuando quase que independentemente do plano geral do texto.

Considerando que na análise do *corpus* dessa investigação também faremos uma interpretação da linguagem *sobre* o trabalho, no item a seguir, apresentaremos, de forma mais detalhada, conceitos teóricos sobre os mecanismos enunciativos. Por meio desses mecanismos buscaremos compreender se durante a análise e avaliação do trabalho docente planejado e realizado, as PFI reconfiguram suas ações docentes, e se essa reconfiguração foi significativa para a replanificação das tarefas, socializada com o coletivo de trabalho.

2.3.3 Sobre os mecanismos enunciativos: vozes

Dentre os três níveis que compõe o *folhado textual*, focalizaremos, neste estudo, os mecanismos de responsabilização enunciativa, particularmente nas vozes. Estes mecanismos enunciativos correspondem mais ao tipo de interação que ocorre durante a ação de linguagem e estabelecem a coerência pragmática do texto, por meio da distribuição das vozes e das modalizações que podem vir expressas nos tempos verbais, advérbios ou auxiliares modais, responsáveis pelas avaliações e julgamentos.

Assim, as vozes são expressas por meio de marcas linguísticas explícitas, que possibilitam identificar quem é o enunciador. Ou seja, as vozes, geralmente, estão mais evidentes nas marcas de pessoa ou de alternância dos pronomes pessoais (eu, você, a gente, por exemplo), evidenciando a quem é atribuída a responsabilidade enunciativa.

Bronckart (2008) classifica essas vozes em: *vozes de personagens*, que identificam os seres humanos ou agentes das ações; *vozes sociais* representadas por determinada instituição social, grupos, prescrições e a *voz do autor*, que representa a voz do próprio agente-produtor do texto/autor empírico, ou seja, aquele que responde como o “agente da ação de linguagem” (PEREZ, 2011, p.236). Logo, podemos dizer que as vozes representam, evidenciam, legitimam e se responsabilizam pelo que é enunciado, por meio da linguagem.

Segundo Guimarães (2007, p. 213), a posição pessoal do professor ou de algum outro enunciador “é claramente marcada por “eu” (voz do autor), apoiada num “a gente” coletivo ou genérico ou num “tu” genérico e apagada numa terceira pessoa (voz do expositor neutra) – grifos da autora”. Por meio de análises dessa natureza, é possível identificar a quem está sendo atribuída a responsabilidade do que fora enunciado ou das ações docentes desenvolvidas.

Dessa forma, pensando nas situações de formação docente como um espaço para o desenvolvimento e aprendizagem de PFI, em que ele possa se apropriar de conhecimentos teórico- metodológicos, para agir de forma, cada vez mais, eficaz, dando início à compreensão do gênero da atividade, propomos que as atividades desenvolvidas no componente curricular de Estágio Supervisionado, destinado à docência, possa viabilizar a vivência com os quatro tipos de trabalho docente: o planejado, o realizado, o interpretado e o *replanejado*, sendo o primeiro e o último desenvolvidos em (co)participação com o professor formador “supervisor” do estágio docente.

3 PERCURSO METODOLOGICO DA PESQUISA: DESCREVENDO O PROCESSO

Neste capítulo, informamos a área de investigação da pesquisa; situamos o seu contexto de inserção, destacando o local onde foi realizada; descrevemos o perfil das participantes envolvidas e a etapa de formação no Estágio Supervisionado II. Além disso, explicitaremos os procedimentos e as categorias utilizadas para análise.

3.1 INSERÇÃO DA PESQUISA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA (LA)

Desde a década de noventa, as pesquisas na área da LA têm contribuído para as investigações na formação de professores, que anteriormente eram restritas à área da Educação. Assim, cada vez mais, têm se expandido as investigações nos cursos das licenciaturas de formação docente (inicial e continuada), especificamente, em inglês e português. Nestas áreas, muitos pesquisadores⁴⁰ buscam refletir sobre o trabalho docente, os objetos e metodologias adequadas para a prática, principalmente na formação inicial, com o propósito de que os graduandos possam se apropriar de conhecimentos linguísticos para, durante a atividade prática, melhor desenvolverem o trabalho docente, com o intuito de prevenir frustrações e angústias, que possam vir a surgir durante a formação, e melhor compreender a atividade de ensino como trabalho, concebendo-a como um processo de (re)construção e (re)configuração das ações docentes, dentre outros objetivos.

Diante dessas considerações, é perceptível que as pesquisas em LA tendem a envolver diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia, Educação, Sociologia, entre outras. Assim, a LA é concebida como

Ciência que tem por objetivo pesquisar as práticas de uso da linguagem a partir da relação imbricada entre usos, tempos, lugares, sujeitos e culturas específicas. Para tanto, a Linguística Aplicada possui um quadro teórico-metodológico próprio,

⁴⁰Nesse contexto de formação inicial, na área de Língua Portuguesa, destacamos os seguintes trabalhos: (i) A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio, de Luiza Bueno (2007) – USP, (ii) Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna, de Glícia Tinoco (2008) – Campinas/SP; (iii) O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado, de Rafaela Drey (2009) – São Leopoldo; (iv) Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula, de Milena Moreto (2014) – Universidade de São Francisco. E na área de Língua Inglesa: (i) O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem, de Tânia Mazillo (2006) – USP; (ii) Voando juntos em direção ao desenvolvimento de professores como aprendizes de Inglês como língua estrangeira através da escrita de gêneros textuais, de Didiê Ana Ceni Denardi (2009) – UFSC; (iii) Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa, de Mariana Pérez (2014) – UFPB.

constituído ao longo de seus 40 anos de existência, embora recorra, de forma transversal, a construtos postulados por outras ciências: Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação, entre outras. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 62).

O fato de as pesquisas em LA também compartilharem o interesse de estudo com outras áreas de conhecimento é bem visível nas investigações que buscam analisar a formação e o trabalho docente, por serem estes bastante complexos, devido as suas especificidades, nos ambientes de ensino/aprendizagem onde se instauram.

Cristovão (2004, p. 181), comungando com Coracini (1998), defende que a LA “é entendida como uma ciência que, a partir de dados da própria sala de aula, procura criar metodologias adequadas para aplicação em sala de aula, bem como para a formação dos professores que estão atuando nesse mesmo espaço”. No entanto, essa relação entre teoria e prática não é linear e sofre interferências, devido ao contexto histórico, social, cultural e econômico dos envolvidos. Por isso, temos observado um número bem significativo de pesquisas que envolve o trabalho docente colaborativo.

Nesse contexto, percebemos que cada investigação busca discutir fenômenos que inquietam o pesquisador: ora contemplando aspectos Linguísticos, ora Culturais ou das Ciências Sociais. O importante nestas investigações é o respeito que se deve ter ao “Outro da pesquisa” (KLEIMAN, 2013, p. 44).

Assim, reafirmamos que as pesquisas nesta área também buscam respostas para problemas em determinadas situações sócio-históricas e culturais, a exemplo da concepção de Estágio Supervisionado, em determinadas instituições de ensino superior. Há investigações voltadas para comparação de propostas de diferentes instituições de ensino superior e, também, de trabalhos realizados em uma mesma instituição.

Nesta tese, buscaremos refletir sobre a função assumida pelo professor formador de Estágio Supervisionado, destinado à regência, que, em muitas instituições, fica restrita a de supervisionar as aulas ministradas por PFI. Por ser um tema ainda pouco discutido na academia, debruçamo-nos nesta tese, especificamente na experiência vivenciada no Estágio Supervisionado II no curso de Letras. Analisaremos as ações de linguagem desenvolvidas por PFI na sua prática docente como também as ações desenvolvidas pelo PF inserido nesse contexto.

Sobre as pesquisas que têm como objeto de estudo a linguagem, Moita Lopes (2009, p.22) defende que no estudo das práticas sociais “a linguagem desempenha um papel central” no desenvolvimento das ações humanas. Por isso, consideramos que esta tem um papel central

no trabalho desenvolvido pelo professor, por ser um dos instrumentos de seu trabalho mais utilizado no dia a dia.

Nesta investigação, de base qualitativa e de vertente etnográfica, nos apoiamos nas contribuições de Thiollent (2004) por ele defender que a pesquisa-ação é o tipo de projeto que busca “soluções de seus problemas”, caracterizando-a como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo ... paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes (THIOLLENT, op.cit., p. 14-76)

Diante dessas considerações, ressaltamos a importância de que as atividades dos componentes curriculares dos cursos de formação docente, destinados à regência de ensino, possam ser desenvolvidas por meio de projetos que contemplem a pesquisa-ação, ou seja, um projeto de intervenção. Este, por sua vez, poderá vir a se constituir como um instrumento metodológico tanto para a resolução de problemas no ensino de língua portuguesa, por viabilizar a inserção do PF no processo de planificação das atividades a serem aplicadas por PFI, como para a reflexão da academia sobre a formação do futuro professor de português. Assim, os procedimentos metodológicos utilizados estarão inseridos na proposta de intervenção, a qual poderá se desenvolver em mão dupla: atendendo a algumas necessidades das escolas e impulsionando outras reflexões sobre a formação inicial de professores de português nos cursos de Letras.

Logo, a concepção de Estágio Supervisionado que subjaz às atividades docentes desenvolvidas, nesta investigação, é a de que o estágio deverá estar centrado na pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2004), para a observação da relação teoria e prática, não só por parte dos PFI, mas principalmente pelo PF. Essa concepção direcionará o PF a ser um agente colaborativo e participativo dos planejamentos (planificação das atividades), propostas pelos PFI para o ensino (trabalho realizado) e, posteriormente, da avaliação das ações desenvolvidas, (trabalho interpretado), por meio de reflexões (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Portanto, este estudo enquadra-se numa perspectiva intervencionista que visa não só observar a relação teoria/prática nos Estágios Supervisionados de língua portuguesa, mas, principalmente, constituir-se como uma ação colaborativa, (co)construída, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, as atividades práticas pedagógicas desenvolvidas por PFI, bem como a do PF do referido componente. Nesta perspectiva, o PF passa a exercer a função de

(co)participante na construção do conhecimento, agindo de forma interativa no processo de ensino/aprendizagem, refletindo sobre a sua própria prática e sobre a prática do outro.

3.2 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS

A geração dos dados nesta investigação advém de um projeto de intervenção, elaborado para o componente curricular de Estágio Supervisionado II, destinado à docência, assim denominado na Instituição de Ensino Superior - UEPB – local onde os dados foram gerados, no período de (2010.2), em uma cidade do interior de grande porte. O projeto seguiu a mesma carga horária determinada pela instituição: 6h aulas semanais, no período de julho a dezembro. A opção por esse tipo de projeto, no referido componente curricular, com o foco nas atividades de reescrita, surgiu devido ao fato de que, em turmas anteriores, do mesmo componente curricular, também sob minha orientação, os PFI dificilmente “tinham tempo” de elaborar e aplicar atividades de reescrita.

Diante desse fato, passei a dar outro direcionamento ao Estágio Supervisionado II, além do que estava prescrito, como: orientações gerais aos PFI; conhecer a turma em que cada um iria estagiar; preenchimento da documentação exigida pela instituição superior para a realização das aulas em uma escola pública, dos anos finais do Ensino Fundamental; entrar em contato com a professora regente da escola onde o estágio seria realizado. Em paralelo ao cumprimento dessas atividades burocráticas, exigidas pela Instituição de Ensino Superior, que antecede a realização do estágio nas escolas públicas, passei, na Universidade, a contemplar as etapas do projeto de intervenção: (i) discussão de textos teórico-metodológicos com a turma, como forma de subsidiar a elaboração das atividades em sequência didática, contemplando diversos aspectos da língua⁴¹, principalmente, com procedimentos metodológicos que poderiam ser utilizados para o trabalho com a linguagem, destacando a etapa de reescrita do texto, por meio de bilhetes indicativos contendo sugestões para a reescrita do texto (BAZARIM, 2009) e estabelecimento de critérios para direcionar o que cada aluno deveria melhorar durante a etapa de reescrita (PEREIRA, 2010), dentre outras sugestões; (ii) orientações e (co)construção das atividades (trabalho planejado), organizado em SD, sob a minha orientação e (co)participação na elaboração das tarefas; (iii) acompanhamento às aulas ministradas (trabalho realizado), por cada uma das participantes da pesquisa (PFI); (iv) reflexões e discussão sobre as ações

⁴¹O livro “Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula”, organizado por Pereira (2010), contempla encaminhamentos para o trabalho em sala de aula com a leitura; compreensão textual; trabalho com a oralidade; aspectos linguísticos discursivos, envolvendo a abordagem gramatical a partir do texto e práticas de escrita e de reescrita em sala de aula.

realizadas (trabalho interpretado) e novas planificações de atividades para mais uma etapa do trabalho realizado - o **trabalho replanificado**; (v) assistir às aulas do que foi (re)planificado. No caso específico dessa investigação, a primeira atividade elaborada por cada uma das PFI, para a reescrita individual, ocorreu sem a minha (co)participação direta, diferentemente do planejamento para a reescrita coletiva, realizada pelo coletivo de trabalho (PFI e PF), etapas a serem analisadas nesta tese.

Os objetivos elaborados por mim, descritos no Quadro 1, sintetizam as ações previstas para contemplar a ementa⁴² proposta pela Instituição de Ensino Superior, para o Estágio Supervisionado II, com o propósito de atender às etapas (i), (ii), (iii) e (iv) descritas no parágrafo anterior:

Quadro 1: Objetivos do Plano de Curso.⁴³

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> (i) refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem seguidos, durante o trabalho com a linguagem oral e escrita, no Ensino Fundamental; (ii) conhecer a turma e identificar as necessidades ou interesse dos alunos em estudar determinado gênero textual ou determinada temática; (iii) elaborar um projeto de intervenção, tomando por base as sugestões dos alunos e da professora regente da escola, e organizar as atividades em sequências didáticas, contemplando: leitura, oralidade, produção textual e reescrita de textos; elaborar atividades gramaticais a partir dos desvios e dificuldades dos alunos, identificadas nos textos produzidos, ou seja, no gênero textual escolhido por eles para escrita ou no que foi indicado pela professora regente da turma, onde as atividades serão realizadas etc.; (iv) vivenciar a realidade em sala de aula, como professor no Ensino Fundamental, e refletir sobre as atividades desenvolvidas, objetivos alcançados, interferências etc.; (v) discutir sobre a vivência em sala de aula e trocar experiências com os colegas de curso, avaliando, refletindo e reelaborando atividades com a orientação da professora formadora do estágio; (vi) produzir e apresentar resultados do trabalho através de relatórios. |
|---|

Esses objetivos demonstram que a proposta de trabalho para o referido componente curricular, alinha-se à proposta de Estágio Supervisionado, que defende ser este o momento em que os PFI possam ter participação em planejamentos, na elaboração de atividades, execução e na avaliação do trabalho, por meio de projetos, construído pelo coletivo de trabalho (Cf. PIMENTA; LIMA, 2004).

É importante lembrar que o projeto de intervenção, dispositivo didático e instrumento de pesquisa, responsável pela geração dos dados a serem analisados nesta tese, contemplou outras áreas de conhecimento, específicas ao ensino de português, como: Leitura, Compreensão e Interpretação Textual e Reflexão Gramatical, porém, o recorte feito por nós para a análise das

⁴² EMENTA: Intervenção no Ensino Fundamental” (Cf. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/14/2005 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UEPB, 2005).

⁴³ Ver plano de curso completo do Estágio Supervisionado II (2010.2) no anexo A.

ações docentes das PFI, com e sem a minha participação, corresponde à etapa de reescrita do texto, conforme já especificado na introdução desta investigação.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As PFI, participantes desta pesquisa, são alunas do curso de Letras da UEPB – (2010.2), habilitação em Língua Portuguesa, ingressantes no ano de 2008, por meio do processo seletivo, o vestibular. Ambas já tinham sido minhas alunas nos componentes: Prática Pedagógica II (2009), Estágio Supervisionado I (2010.1) e estavam cursando o Estágio Supervisionado II (2010.2), período em que os dados foram gerados.

Por motivo de ética, adotamos nomes fictícios (Samanta e Valentina⁴⁴) ao nos referirmos a cada uma das participantes desta pesquisa, preservando suas identidades. Também preservamos os nomes dos alunos de ambas as turmas onde as PFI desenvolveram a prática docente, a fim de assegurarmos o respeito ao outro. A opção pela descrição do trabalho dessas estagiárias, nesta tese, ocorreu, principalmente, devido aos seguintes critérios:

- a) ambas desenvolveram a prática de ensino na mesma escola pública de Ensino Fundamental e no mesmo ano: 9º Ano do Ensino Fundamental. Samanta responsabilizou-se pela turma ‘A’ e Valentina pela turma ‘B’ - turno da manhã, o que propiciou a elaboração e organização das atividades em SD, em parceria, e com a minha (co)participação e mediação;
- b) a inexperiência em planificar e realizar o trabalho com a etapa de reescrita de texto em sala de aula, apesar de já terem lecionado anteriormente. Assim, o trabalho planificado, o realizado e o interpretado com a etapa de reescrita do texto, em sala de aula correspondiam à primeira experiência de atuação profissional vivenciada por Samanta e por Valentina em sala de aula;
- c) a disposição para participar da pesquisa, cientes de que as aulas e a sessão reflexiva (momento em que deveriam comentar sobre as ações planejadas e realizadas e planificar ações futuras) seriam filmadas.

Antes de descrevermos o perfil de cada uma das participantes, inclusive o meu, devemos esclarecer que optamos pela denominação “agentes - participantes”, conforme defende Medrado (2008), tendo em vista que

⁴⁴ Os nomes foram sugeridos pelas participantes da pesquisa (PFI).

o pesquisador e o professor (agente) trabalharam em parceria na construção de sentidos sobre a prática pedagógica: o professor refletindo, explicando e, ao mesmo tempo, produzindo sentidos sobre suas ações, e o pesquisador construindo quadros de significados que irão compor o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa (op.cit., p. 140).

Seguem alguns dados pessoais e profissionais das três participantes desta pesquisa.

3.3.1 Perfil das participantes

Participante Samanta (PFI): Solteira, residente na zona rural do município de Queimadas – PB, onde nasceu, tem 20 anos. Quanto a sua formação acadêmica, concluiu o Ensino Fundamental na zona rural; logo após, passou a estudar na cidade de Campina Grande – PB, onde iniciou o curso para professora polivalente na Escola Normal Estadual Normal Padre Viana Correia - Campina Grande - PB, concluído em 2007. Terminado o curso na Escola Normal, lecionou, no ano de 2007, em turmas multiseriadas (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), em Campina Grande - PB, nos bairros do Tambor e na Vila Cabral. No ano de 2008.2 ingressou no curso de Letras da UEPB por processo seletivo de vestibular, sendo este concluído em 2011. E, no ano de 2009, período o qual ainda era graduanda, atuou como professora substituta em uma escola pública, na cidade de Barra de Santana, localizada no interior do estado da Paraíba, lecionando a disciplina de Português, em turmas do Ensino Fundamental e do 1º Ano do Ensino Médio. Segundo Samanta, durante esse período, o seu trabalho como professora de língua portuguesa era restrito às prescrições do livro didático, contemplando a abordagem de aspectos gramaticais em frases.

Participante Valentina (PFI): Casada, com idade de 27 anos, mãe de um filho, residente no distrito de Stª. Terezinha, natural de Campina Grande - PB. Quanto à formação acadêmica, terminou o curso de Jornalismo no ano de 2009, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na qual também cursava Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. A opção por esse segundo curso, no ano de 2008, deveu-se ao objetivo de aprimorar os conhecimentos sobre os usos da língua portuguesa para o exercício de profissão de jornalista. Em 2010, cursando apenas Letras, expressou que havia decidido atuar como professora por ter se identificado mais com esta profissão. Também atuou como professora substituta, no período de 2008 a 2009, em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no distrito de Galante - PB.⁴⁵ Conforme Valentina, a sua primeira experiência com o

⁴⁵Posteriormente a conclusão do curso em Letras, em 2011.2, Samanta e Valentina se tornaram professoras efetivas, aprovadas em concurso público, pela Secretaria do Estado da Paraíba. No processo seletivo de Mestrado

planejamento de atividades em sequência didática e com atividades de reescrita de textos ocorreu no Estágio Supervisionado II.

Participante Iara (PF): Natural de Campina Grande - PB, casada, com 45 anos, mãe de três filhos. Cursei o Ensino Fundamental na cidade de Fagundes – PB, local onde morei com meus pais, e, em seguida, o Ensino Médio, no Colégio Estadual da Prata, na cidade de Campina Grande - PB. Terminado o curso de Graduação em Letras, em 1991 na UEPB, fiz o Mestrado na área Língua Portuguesa nessa mesma instituição, e nela leciono como professora efetiva, aprovada em concurso, desde 2002. Antes de concluir o curso de Letras, e por já ter substituído uma irmã minha em uma escola pública na cidade de Fagundes, onde assumi algumas turmas do Ensino Fundamental, passei a atuar como professora substituta nessa escola, na qual fui efetivada pelo governo do Estado em concurso público, após a conclusão do curso.

No período de 1991 a 1994 o meu trabalho em sala de aula em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como professora de português, era voltado, exclusivamente, para os aspectos gramaticais e formais da língua, por meio de frases descontextualizadas, seguindo apenas a abordagem estrutural proposta pelo livro didático dos anos 80 e início dos anos 90. Em outras palavras, a minha prática contemplava o que havia aprendido com os meus professores do Ensino Fundamental, inclusive com a minha irmã. Neste mesmo período, lecionava também na Educação Infantil, em uma instituição particular de Campina Grande – PB.

A participação em cursos de formação continuada oferecidos aos professores dessa instituição privada fez com que eu percebesse que a concepção de ensino de língua que desenvolvia no Ensino Fundamental, na escola pública, como professora de português, era diferente do que eu fazia na Educação Infantil da instituição particular. Por essa razão, busquei estudar mais e, em 1995, iniciei o curso de Especialização em Língua Portuguesa na UFPB/CAMPUS 2 – Campina Grande - PB, hoje UFCG. Esse curso, que teve um ano de duração, ajudou-me a suprir algumas lacunas da graduação e a rever o meu trabalho em sala de aula. Assim, posso afirmar que foi a formação continuada, principalmente a Especialização, que me fez começar a refletir sobre o trabalho com a linguagem, levando-me a reconfigurar minhas ações docentes. A partir desse momento, passei a enxergar minha sala de aula como um ambiente propício para a pesquisa, daí iniciei a planificação de minhas atividades voltadas para

(UFPB - 2012), Samanta foi aprovada, e o objeto de investigação foi sua sala de aula. Em sua pesquisa, analisou o trabalho docente que desenvolveu com seus alunos, com as atividades de reescrita de texto, defendido em 2014. Valentina, também aprovada no Mestrado (UFCG), defendeu a dissertação em 2014. Em sua pesquisa, investigou a formação docente, com o olhar para o trabalho do professor.

o trabalho com a linguagem, que teve a (co)participação da professora formadora que ministrou a última disciplina no curso de especialização.

Nesse sentido, direcionei o trabalho docente para uma investigação científica, uma pesquisa-ação, na turma onde lecionava. A partir desse trabalho passei a contemplar em minhas aulas de Língua Portuguesa a produção textual como processo, desenvolvendo a etapa de reescrita do texto. Uma vez concluído o curso de especialização, ingressei, por meio de concurso, como professora substituta na UEPB, local onde lecionei por um ano e meio os componentes de Português Instrumental e de Leitura e Produção Textual (LET). Dois anos depois, ingressei no Mestrado da referida instituição, sendo este concluído em 1999. Os dados coletados para a análise na dissertação de mestrado foram obtidos na turma da Educação Infantil, onde eu era a professora alfabetizadora, e também nas turmas por mim coordenadas, nos anos seguintes (1ª e 2ª series) do Ensino Fundamental. Na dissertação, intitulada “A construção do texto escrito narrativo pela criança: um estudo de caso numa perspectiva longitudinal”, analisei as condições de produção textual propiciadas pelo professor de sala, para que os alunos pudessem escrever os textos narrativos.

Diante do exposto, fica evidente que a minha sala de aula sempre foi concebida como um ambiente de pesquisa, para possíveis reconfigurações da minha própria prática. Neste contexto, considero que tanto a minha formação continuada quanto a minha experiência de ensino - da Educação Infantil ao Ensino Superior contribuíram para o meu desenvolvimento profissional reflexivo, é tanto que na condição de ministrante dos componentes curriculares Estágios Supervisionados I e II, disciplinas em que trabalho desde 2008, passei a refletir sobre minhas ações enquanto *professora formadora*, surgindo o interesse em investigar o papel do professor formador no Estágio Supervisionado. E, mais uma vez, inserida em projetos de pesquisa-ação com foco na (co)construção das ações docentes na formação inicial.

3.3.2 O processo de formação: organização e vivência no Estágio Supervisionado II

Na instituição onde a pesquisa foi realizada, os componentes de Estágios Supervisionados são oferecidos a partir do terceiro ano, organizados por semestre. Ou seja, no primeiro semestre do 3º ano é oferecido o Estágio Supervisionado I, destinado à monitoria, e no segundo, o Estágio Supervisionado II, à regência, ambos realizados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º). No quarto ano, são oferecidos os Estágios Supervisionados III e IV. No primeiro semestre do quarto ano, ocorre a monitoria e no segundo, a regência, no Ensino Médio.

É importante destacar que as participantes da pesquisa começaram a ter contato com propostas de atividades em SD no componente curricular Estágio Supervisionado I (2010.1), este também sob minha orientação. Neste, iniciamos as discussões teóricas as quais subsidiaram a elaboração de atividades, conforme a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). As atividades organizadas em sequências faziam parte de um projeto de intervenção, com atividades de leitura, interpretação/compreensão, análise linguística, produção textual. Estas atividades eram mediadas, em sala de aula, na instituição de ensino superior, e também por meio de bilhetes, com orientações e indicações do que cada uma deveria acrescentar, retirar ou modificar em suas propostas, ou seja, reescrever enunciados das atividades propostas, organizar os objetivos, dentre outros direcionamentos. Essas atividades destinavam-se a turmas do Ensino Fundamental, pois, nesta etapa do Estágio I, quatro aulas semanais são destinadas à vivência na sala de aula - período em que os PFI auxiliam o professor regente em uma turma do Ensino Fundamental, e duas, à orientação na instituição de Ensino Superior, pelo professor formador.

Nas aulas destinadas à orientação, o professor formador junto com professores em formação discutem procedimentos metodológicos e elaboraram propostas de atividades em conjunto, para, quando possível, aplicar em sala de aula durante o período de monitoria, nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição onde os dados foram gerados, este processo consiste na preparação para a atuação na prática, ou seja, para as atividades a serem desenvolvidas no semestre seguinte, momento em que os PFI estarão cursando o componente Estágio Supervisionado II, dedicado à regência, prevista para ser realizada na mesma turma onde ocorreu a monitoria.

No período 2010.2, no Estágio Supervisionado II, destinado à regência nos anos finais do Ensino Fundamental, Samanta e Valentina, bem como as demais alunas desse período, matriculadas no referido componente curricular, tiveram que procurar outras escolas para o desenvolvimento da regência, uma vez que, na instituição superior, ocorreram mudanças nos horários de funcionamento da disciplina, o que inviabilizou a continuação do trabalho na mesma escola e na mesma turma. Logo, as PFI tiveram que encontrar outra sala de aula para a realização das atividades de regência. É importante destacar que dificilmente os PFI desenvolvem as atividades de monitoria e as de regência na mesma turma, devido à incompatibilidade de horários.

A experiência vivenciada pelas PFI, no Estágio Supervisionado I, com a elaboração das atividades em SD, contribuiu para a planificação das atividades destinadas ao trabalho a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado II. Este, mais uma vez, planejado com a minha (co)participação, organizado em sequências didáticas e inserido em um projeto de intervenção.

Nesse contexto, compreendemos a importância do professor formador de Estágio Supervisionado I poder dar continuidade ao trabalho a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado II, de modo que ele possa, quando possível, alocar a regência dos PFI na turma onde realizaram a monitoria. E, quando isso não for possível, direcionar outros procedimentos de intervenção, também por meio de projetos, considerando o contexto social e histórico da escola, as necessidades e interesses dos alunos. No quadro 02, a seguir, que descreve as etapas da sequência didática planejada pelas estagiárias, sintetizamos o trabalho feito no componente Estágio Supervisionado II.

Quadro 2: Programação das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado II (2010.2).

Período	Horas semanais	Atividades na Universidade	Atividades na Escola - local do Estágio
Julho	6h./a	Discussão de textos teórico-metodológicos voltados para o Ensino da Leitura; Produção e Reescrita e Escrita do Relatório (Plano de Curso – ANEXO - A).	
Agosto 1ª Quinzena	4h./a		Contato com a Escola e o corpo docente e discente, onde vai ocorrer o Estágio, com a minha presença. 1ª Atividade de Regência: aplicação da Sondagem.
	2h./a	Preenchimento da documentação para a realização do Estágio na Escola Pública (Anexo - B); Elaboração de atividade de Sondagem com a minha (co)participação (Anexo - C).	
Setembro 1ª Quinzena	6h./a	Elaboração de SD para o Projeto de Intervenção, com base nos resultados obtidos na atividade de sondagem, contemplando módulos destinados à: Leitura/Interpretação - com a minha (co) participação (Anexo - D)	
	4h./a		2ª Atividade de regência: Leitura; Interpretação; Estudo da Estrutura do Gênero em estudo (conto) etc., com a minha observação.
	2h./a	Planejamento de atividades contemplando estruturais do conto, destacando alguns aspectos gramaticais: discurso direto, pontuação, com a minha mediação. (Anexo - E).	
Outubro	4h./a		Atividade de regência: trabalho realizado com alguns contos do livro “O Santinho”, de Veríssimo, destacando as falas dos personagens, e observando como a fala dos personagens é marcada, com minha observação.
	2h./a	Continuação da planificação de atividades, explorando aspectos estruturais do gênero em estudo (contextualização, personagens, clímax, complicação etc.), com a minha mediação. (Anexo - E).	

Novembro	4h./a	Elaboração de propostas para a Produção Inicial de um Conto, com minha participação. (Anexo - F).	Atividade de regência: trabalho realizado comparando a estruturas de diferentes contos, e como cada autor organizou cada conto, contemplando os seus elementos constitutivos. Apresentação da Situação para a produção inicial de um conto. Produção Inicial do Gênero em estudo (conto), sob minha observação.
	2h./a	Avaliação da Produção Inicial. Planificação da 1ª atividade de reescrita sem a minha participação - Reescrita Individual. (Dados a serem analisados no Capítulo IV). Atividade elaborada por Samanta (Anexo – G); Atividade elaborada por Valentina (Anexo – H).	
Dezembro	4h./a		Trabalho Realizado com a Reescrita Individual, sob minha observação.
	2h./a	Trabalho Interpretado: avaliação do trabalho realizado com a Reescrita Individual e planificação de outra atividade de reescrita - trabalho replanificado - reescrita coletiva, com a minha (co)participação (Dados a serem analisados no Capítulo V)	
	4h./a		Trabalho Realizado com a Reescrita Coletiva, com a minha observação. Elaboração do relatório sem a minha (co)participação.

Como demonstra o quadro, Samanta e Valentina desenvolveram sua prática de ensino no período de julho a dezembro. No mês de julho, as seis aulas semanais foram voltadas para a discussão teórico-metodológica contemplando aspectos da língua, como: leitura, compreensão, gramática, produção textual e, de forma mais intensificada, textos e artigos de divulgação científica, publicados em periódicos, sobre o trabalho com a etapa de reescrita (individual e coletiva) de textos em sala de aula, além de orientações para a escrita do relatório a ser entregue após a regência de ensino no estágio.

No mês de agosto, Samanta e Valentina conheceram a escola e os respectivos alunos, com os quais iriam trabalhar. Em conversa com a diretora, elas foram informadas de que os alunos das duas turmas estavam aguardando a chegada de um professor de português, que a Secretaria de Educação do Estado estava providenciando e, também, que não teria nenhum problema de elas darem início à realização das atividades nas turmas, enquanto aguardavam a chegada do professor titular. Esse fato, a princípio, me preocupou por saber que Samanta e Valentina não poderiam assumir a responsabilidade da professora regente da escola. Mas, pelo

fato de ir acompanhar a todas as aulas a serem ministradas por elas, também em horários diferentes dos que haviam sido determinados pela instituição superior, por elas terem disponibilidade para isso, concordamos com a proposta da diretora. Neste caso, acabei agindo como professora regente da escola, apresentando Samanta e Valentina aos alunos das respectivas turmas do 9º ano (A e B) e informando sobre o trabalho que elas iriam desenvolver, sob minha orientação. Outro fato que contribuiu para que Samanta e Valentina ficassem nas turmas sem a professora titular foi porque se elas tivessem que buscar outra escola para o estágio, preencher outra documentação exigida, enviar para a aprovação etc., acarretaria em um atraso para a prática docente.

Antes das PFI iniciarem a elaboração das atividades a serem desenvolvidas nas turmas onde iriam estagiar, primeiramente, sugeri a elaboração de uma sondagem - questionário - para ser aplicado nas turmas, com o objetivo de obtermos informações acerca do interesse dos alunos em estudar determinado gênero textual, bem como outros aspectos relacionados ao ensino de português, como a temática a ser abordada. Essa tarefa foi elaborada na universidade, de forma coletiva, com a minha participação. De posse dos resultados da sondagem, na primeira quinzena de setembro, elaboramos um Projeto de Intervenção contemplando o que a maioria dos alunos sugeriu, especificamente em relação ao gênero e a temática: *conto* e *amor*. Na segunda quinzena do respectivo mês, Samanta e Valentina dão início ao estágio docente, assumindo as respectivas turmas: Samanta no 9º Ano “A” e Valentina no “B”, ministrando aulas nas terças e sextas, duas aulas em cada dia, totalizando quatro aulas semanais, ficando destinadas duas horas para reunião, discussão e planejamento das atividades, sob minha orientação e (co)participação na elaboração de algumas dessas atividades.

Na escola onde os dados dessa investigação foram gerados, havia outras PFI, da referida turma de estágio (2010.2), que também desenvolveram a prática de ensino, referente no Estágio Supervisionado II⁴⁶, em turmas do 6º, 7º e 8º anos. Em virtude disso, eu estava presente nessa escola quatro manhãs (terça a sexta-feira), das 7:00 às 11:00h., e duas tardes (terças e sextas), das 13:00 às 15:00h. É importante destacar que neste ano letivo eu tinha uma turma de Estágio destinada à docência pela manhã e duas, à noite, destinadas ao estágio de monitoria. Esse fato viabilizou a geração dos dados, desta pesquisa, no turno da manhã.

Em virtude do tempo que passava na escola onde Samanta e Valentina desenvolveram as atividades docentes do estágio, alguns dos atendimentos e orientações para tirar dúvidas

⁴⁶A turma de Estágio Supervisionado II (2010.2) tinha 21 alunas. Doze estagiariam no horário da manhã, na escola onde a pesquisa foi realizada, quatro à tarde, na mesma escola e cinco em outra escola, também no horário da tarde. Totalizando 21 alunas matriculadas no Estágio Supervisionado II (2010.2).

quanto à organização de questões de atividades para compreensão, orientações de procedimentos para elaboração de atividades e de como proceder em algumas situações de sala de aula também foram realizados na sala de professores da escola, sempre após as aulas ministradas. Muitas vezes chegávamos a sair da escola às 12:00h. Outras orientações e reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas foram realizadas na Universidade, pois quatro horas ficaram destinadas para a regência e duas para atendimento e acompanhamentos na elaboração de atividades.

3.4 DESCRIÇÃO DA ETAPA DE FORMAÇÃO PRECEDENTE ÀS AÇÕES DOCENTES DAS ESTAGIÁRIAS

Neste tópico, discorreremos sobre duas fases do processo de formação no Estágio Supervisionado II que antecederam a prática propriamente dita: a etapa das discussões em torno dos saberes teórico-metodológicos e a da planificação das ações docentes.

3.4.1 Reflexões teórico-metodológica e encaminhamentos para a planificação do trabalho

O trabalho desenvolvido por mim no Estágio Supervisionado II (2010.2) teve início com leituras e discussões de textos teóricos, com o objetivo de direcionar os futuros professores de língua portuguesa a refletirem sobre o que é ensinar português, contribuindo para reflexão e aprofundamento da concepção de ensino de língua como processo e, especificamente, do trabalho com o texto em sala de aula, seguido de encaminhamentos para o uso de determinados procedimentos metodológicos. Para isso, foram discutidos textos de divulgação científica que contemplavam experiências já desenvolvidas com o ensino de língua materna, priorizando o trabalho de leitura compreensão e de produção textual, com ênfase na etapa de reescrita⁴⁷ do texto.

O quadro abaixo sintetiza os conteúdos explorados, por meio de produções científicas, com os PFI (a relação dos textos teóricos utilizados para esse fim encontra-se no anexo (G)).

⁴⁷ A ênfase na etapa de reescrita de textos ocorreu porque a PF já tinha conhecimento de que esse módulo do ensino, durante a produção textual, era pouco contemplado nos Estágios Supervisionado II, em virtude do pouco tempo destinado para a distribuição das diversas atividades e do desconhecimento por parte dos PFI de como deveriam agir em sala durante o desenvolvimento dessa atividade. Assim, diante da importância que atribuo a essa etapa da escrita do texto, resolvi, enquanto professora formadora e atuando nos Estágios Supervisionado I e II, direcionar, principalmente no Estágio II, as discussões teóricas e procedimentos metodológicos do trabalho com a reescrita do texto, de modo a proporcionar aos professores em formação subsídios para que eles pudessem elaborar atividades que contemplassem essa etapa da escrita do texto e realizar o desenvolvimento dessa etapa durante a vivência no Estágio Supervisionado.

Essa discussão, no componente curricular de Estágio Supervisionado, teve por objetivo dar mais subsídios para que os PFI pudessem planificar e realizar o trabalho docente, principalmente no que diz respeito às propostas de reescrita do texto. Vejamos:

Quadro 3: Tópicos discutidos com as PFI antes da planificação das atividades e efetivação do projeto de intervenção.

ETAPAS DO TRABALHO	OBJETIVOS
Organização do trabalho em um projeto de intervenção contemplando: leitura, produção/reescrita e gramática.	Gerais: Refletir sobre procedimentos de ensino de língua materna, relacionando-os às habilidades a serem exploradas, durante a leitura/compreensão, produção/reescrita e gramática. Organizar o trabalho a ser realizado, em sala de aula, por meio de um projeto de intervenção, a partir do gênero textual sugerido pelos alunos. Este organizado em sequências didáticas (SD), contemplando: leitura, produção, reescrita e gramática.
Leitura: Compreensão / interpretação: tipos de perguntas para o estudo do texto; a) Gramática contextualizada; b) O trabalho com gêneros textuais: organização das sequências didáticas em módulos (leitura/compreensão, produção/reescrita e gramática)	Analisar os tipos de perguntas, em enunciados de atividades, que buscam explorar a compreensão de um texto. Elaborar questões de compreensão priorizando as do tipo inferenciais e avaliativas. Trabalhar aspectos gramaticais tomando por base a organização de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental, relacionando-os com os textos teóricos, lidos e discutidos em sala de aula. Discutir sobre a importância de nas aulas de português o professor contemplar os textos de circulação na sociedade, os de necessidade e de interesse da turma, de forma contextualizada. Organizar as atividades em módulos, seguindo uma sequência.
Produção Textual a) A produção de textos como processo, explorando a escrita colaborativa - o texto como objeto de estudo. b) Elaboração de diferentes propostas para a produção textual de determinado gênero em estudo; c) Condições para a produção do texto escrito, considerando os interlocutores.	Refletir sobre as diferentes concepções de texto escrito, viabilizando o trabalho do texto como processo, mediado pelo professor ou por colegas mais experientes. Elaborar diferentes propostas para a escrita do texto em sala de aula, possibilitando ao aluno escolher um dos procedimentos para produção do gênero textual estudado. Desenvolver leituras, análises da estrutura e interpretação do gênero selecionado antes de propor a escrita do gênero textual que está sendo trabalhado.
Reescrita de Textos	

a) Rescrita colaborativa: bilhetes orientadores deixados pelo professor; Diferentes procedimentos metodológicos para a rescrita do texto em sala de aula. b) Tipos de rescrita do texto: individual e coletiva. c) Uso adequado de aspectos gramaticais tomando por base o texto dos alunos.	Refletir sobre a importância da mediação durante o trabalho de produção textual e da rescrita do texto. Compreender a etapa de rescrita como indispensável à prática de produção do texto escrito, na perspectiva de texto como processo, com objetivos definidos para a rescrita e divulgação. Reescrever o texto seguindo as orientações da professora e de colegas de classe, com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico discursiva. Analisar os aspectos linguísticos e discursivos a serem contemplados durante a rescrita do texto. Refletir sobre o uso de aspectos gramaticais a partir da primeira versão do texto do aluno.
---	--

A discussão com os PFI referente aos aspectos citados contempla o primeiro requisito apontado por Dolz (2009) para uma formação de qualidade: a necessidade de uma boa formação linguística que leve ao domínio do conhecimento da disciplina na qual o professor está se formando. Assim, compreendemos que os futuros professores de língua portuguesa, em formação inicial, precisam ter conhecimento teórico para a elaboração de atividades que contemplem a leitura/interpretação, produção e rescrita de determinado gênero textual, também no componente de Estágio Supervisionado, para que possam, em (co)construção com o PF planejar o trabalho a ser realizado na prática de ensino.

Essa etapa da formação é importante porque direciona os PFI a refletirem sobre as abordagens teóricas que irão subsidiar a elaboração das atividades docentes. Isso direciona a tomada da teoria como o ponto de partida para a elaboração de procedimentos metodológicos, estes construídos pelo coletivo de trabalho (PFI e PF) e, posteriormente, a refletirem sobre as ações realizadas. Nesse movimento, o PF estará instrumentalizando os PFI para que eles realizem a didatização do conteúdo a ser explorado, observando a relação teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2004). Esse direcionamento também nos leva a afirmar que essa etapa do processo de formação no Estágio Supervisionado está contemplando a quarta concepção de estágio proposta por Pimenta e Lima (op.cit.) de estabelecer um relação entre teoria e prática. Esse é o momento em que o PF instrumentaliza os PFI, por meio de leituras de textos, a realizarem a didatização do conteúdo a ser explorado, proposto em um projeto de intervenção e organizado em sequências didáticas.

Paralelamente às discussões teórico-metodológicas realizadas com os PFI no Estágio II, eles começam a ter contato com a turma do Ensino Fundamental, na qual irão realizar as atividades docentes, com o propósito de: conhecer os alunos e a professora regente; saber o

conteúdo que está sendo trabalhado na turma onde vão atuar como professores estagiários; estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos e demais funcionários da escola; obter informações acerca da preferência e ou necessidades dos alunos em discutir e aprender determinado gênero textual e a temática de preferência⁴⁸, para, a partir das sugestões, iniciar a elaboração das atividades a serem desenvolvidas durante a regência.

Na turma (2010.2), sugeri a organização de um projeto de intervenção, em que me inseri de forma (co)participação. Neste, não houve a (co)participação da professora regente da escola porque as turmas ainda estavam sem professor de português, conforme já foi mencionado.

Assim, as PFI com a minha (co)participação começam a traçar o plano de trabalho, ou seja, planificar as ações a serem desenvolvidas, partindo do interesse dos alunos. Esse tipo de direcionamento, segundo Machado (2009, p. 81), corresponde ao terceiro nível de trabalho – aquele em que o professor planifica suas ações, em outras palavras, elaboram o planejamento e as atividades.

3.4.2 Orientações e (co)construção das atividades

A organização das atividades sob minha orientação e (co)participação teve como ponto de partida a elaboração de uma atividade de sondagem (ver anexo C), de forma a descobrir o gênero textual e temática que interessavam aos alunos.

De posse das sugestões apontadas pelos alunos das turmas (9º A) e (9º B) pela temática **amor** e pelo gênero **conto**, Samanta e Valentina dão início à planificação do trabalho acatando minha sugestões para a elaboração das atividades de leituras, correção de enunciados, indicações de releituras de textos teóricos para relembrar procedimentos metodológicos e fazer suas escolhas etc.

Dos contos indicados para a leitura e, posteriormente, discussão em sala de aula, sugeri o livro “O Santinho”, de Luís Fernando Veríssimo, por este trazer uma coletânea de contos, com diferentes temáticas, porém, alguns abordando diversos tipos de amor. De posse do livro, as PFI selecionaram os contos que abordavam a temática amor como, por exemplo, “O Diamante”. Também foi elaborado um roteiro de discussão, relacionando com outros contos, escolhidos pelas PFI, como: “O último por do sol”, de Amiel Nassar Rivera; “Negócio de menino com menina”, de Rubem Braga; “Com certeza tenho amor”, de Marina Colassanti; “O primeiro beijo”, de Clarisse Lispector dentre outros.

⁴⁸ Sugeri e elaborei com as PFI uma atividades de sondagem, com o objetivo de obter informações acerca do interesse dos alunos em estudar determinado gênero textual, bem como a preferência por determinada temática.

Para cada conto, foram elaborados procedimentos de discussão em sala de aula, contemplando diversas abordagens, como: (i) estrutura do gênero (personagens, lugar, conflito, complicação, resolução etc.), enfatizando a estrutura do gênero em estudo - narrativa curta; (ii) organização das informações, destacando os conectivos e encadeadores do discurso responsáveis pela sequência temática e coerência textual, além da observação do discurso direto e indireto, do(s) objetivo(s) do autor etc.; (iii) questões de compreensão e de posicionamento sobre o assunto abordado no conto etc.; e, por fim, (iv) foi proposta uma atividade de produção textual: escrita de um conto, para ser publicado em um livro de contos. É importante destacar que a etapa de reescrita só foi elaborada após a escrita da primeira versão do conto.

Essas propostas de atividades foram organizadas em módulos (Leitura/Interpretação; Produção Textual e Reescrita⁴⁹), de acordo com a proposta das (SD), que constituíram o projeto de intervenção. O planejamento das ações, o encaminhamentos do trabalho e a elaboração de algumas das atividades foram realizadas na universidade, porém, outras atividades foram elaboradas na residência de cada uma das participantes da pesquisa, mas discutidas, compartilhadas e replanificadas, quando necessário, na instituição de ensino superior.

Para exemplificarmos a (co)construção coletiva, acima descrita, referente a cada etapa de elaboração do projeto de intervenção, selecionamos alguns exemplos. Vejamos no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Apresentação e distribuição das atividades (co)construídas.

Módulos	(Co)participação da PF
Leitura e Interpretação	➤ Após a leitura do conto cada aluno ou dupla deverá: . Recontar, oralmente, o conto lido para os colegas de sala. . Comparar os recontos de um mesmo conto, destacando as semelhanças e as diferenças, com o objetivo de identificar as informações principais e objetivo do autor. ➤ Enunciado para leitura/compreensão: . Leia o conto, que lhe foi entregue, com o objetivo de recontá-lo, oralmente, para os seus colegas. ➤ Enunciado para interpretação: . O conto, “Com certeza tenho amor”, apresenta características que o aproxima de alguns contos de fada. Identifique essas características, relacionando-as ao conto de fadas, o qual cada uma pertence.
Produção	➤ Tomando por base as discussões do conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector . Crie um novo final para o texto demonstrando qual a reação da menina após saber com quem e como foi o primeiro beijo de seu namorado. ➤ Tomando por base as discussões sobre o conto “O Diamante” de Luiz Fernando Veríssimo

⁴⁹As atividades para a reescrita dos textos foram elaboradas no decorrer do trabalho, pois estas dependiam da produção dos alunos - Produção Inicial.

	. A partir do trabalho que vem sendo desenvolvido em sala de aula sobre <i>Contos</i>, leia as propostas que seguem e escolha uma para produzir o seu texto – conto. 1ª Proposta: Você participou da “Mostra Pedagógica” realizada aqui na Escola no dia 23 de outubro de 2010. Escolha um fato que aconteceu no evento e escreva um conto; 2ª Proposta: A partir das leituras realizadas em sala de aula sobre a temática “Amor”, escreva um conto contemplando um tipo de AMOR; 3ª Proposta: Com base nos contos lidos e apresentados em sala de aula, de Luís Fernando Veríssimo (“O Pleito”, “Uma história mais ou menos” e “O Diamante”). Releia o conto, “O Diamante”, em anexo, e escreva um outro conto, dando continuidade à história do conto lido.
--	--

Essa etapa de formação corresponde a mais dois dos requisitos apontados por Dolz (2009) para uma formação de qualidade: (i) **elaboração conjunta** com os PFI. Essa permite a apropriação de construção e organização das atividades em sequências didáticas - dispositivo didático; (ii) o acompanhamento adequado de um professor mais experiente, **o próprio professor formador**, que viabilizará a construção das atividades práticas, aprimorando-as.

Assim, ao mediar a planificação das atividades de leitura e produção textual, percebi que Samanta e Valentina estavam se sentindo seguras, pois estava havendo um compartilhamento de responsabilidades. Essa ação possibilitou a reescrita de enunciados, a reelaboração de atividades em grupos etc. Nesse momento de troca de experiências, de sugestões, principalmente de minha parte, para a elaboração de atividades, na busca por atingir objetivos em comum, percebemos a importância da contribuição do outro, na (co)construção de autonomia profissional de PFI. Assim, justificamos, mais uma vez, a importância da construção coletiva e da participação do PF como requisito para que o PFI dê início à construção de sua autonomia profissional, na formação inicial, de forma mais segura e confiante.

Nesse processo, ora as atividades propostas foram planificadas sem a minha (co)participação direta e ora foram elaboradas com a minha (co)participação, contribuição. O quadro a seguir sintetiza essa informação.

Quadro 5: Listagem das atividades elaboradas com e sem a minha (co)participação.

Atividades elaboradas sem (co)participação	Atividades elaboradas em (co)participação
Proposta de Reescrita Individual: tomando por base a Produção Inicial dos alunos	Exploração da leitura e compreensão dos contos em SD.
	Atividades contemplando a estrutura do gênero conto em SD.
	Propostas para a produção textual: foram elaboradas três propostas para que cada aluno pudesse escolher uma, contemplando temas trabalhados em sala de aula.
	Proposta de Reescrita Coletiva tomando por base a Produção Inicial dos alunos – Trabalho Replanificado

Devemos lembrar que os contos reescritos seriam organizados em um livro, a ser divulgado na escola⁵⁰.

A elaboração da primeira atividade de reescrita (reescrita individual) foi realizada exclusivamente por cada PFI. A cada uma foi dada autonomia para elaborar a sua proposta de reescrita⁵¹ do conto. Neste momento, elas foram orientadas para terem o cuidado de não provocar, nos alunos, um desinteresse em realizar a atividade. A autonomia atribuída a cada uma das participantes da pesquisa, para a planificação da primeira atividade de reescrita, tinha o propósito de que cada uma pudesse demonstrar como haviam se apropriado dos conhecimentos teóricos referentes à reescrita de textos e de verificar o processo de didatização.

Para a elaboração dessa atividade, sugeri que elas lessem os textos de Leite e Pereira (2009) e de Bazarim (2009). O primeiro texto contempla procedimentos didáticos para a elaboração da atividade de reescrita do texto, destacando o desenvolvimento das capacidades de linguagem a serem contempladas durante a reescrita, tomando por base a primeira versão da produção dos alunos; o segundo, também tomando por base a produção inicial, propõe que o professor dê encaminhamentos para o aluno reescrever o texto, por meio de bilhetes indicativos por constituir os processos interativos durante a reescrita.

É importante ressaltar que, antes da realização dessa etapa, planificação do trabalho para a reescrita do conto, as PFI já tinham adquirido conhecimentos teóricos e metodológicos da perspectiva do *texto como processo*, o que reforça, mais uma vez, a autonomia que lhes foi dada. Em outras palavras, não basta só mandar os PFI planejar e aplicar as atividades durante a prática docente, mas é imprescindível que as condições para esse feito sejam propiciadas e (co)construídas, ora em parceria, ora com autonomia.

Assim, compreendemos que é no Estágio Supervisionado II o momento em que os PFI de língua materna podem dar início à construção de sua autonomia profissional, para, posteriormente, poder refletir e avaliar as ações docentes desenvolvidas e reconfigurar as que forem necessárias. Essas reflexões também remetem para as reconfigurações do agir docente na academia.

⁵⁰A etapa de organização do livro, com os contos dos alunos e a publicação na escola não chegou a ser realizada porque as últimas aulas das PFI foram realizadas na segunda semana de dezembro de 2010, entre os dias 02 a 10 de dezembro de 2010.

⁵¹A elaboração da primeira atividade de reescrita não teve a minha participação. Cada uma das PFI elaborou sua proposta de reescrita. Samanta intitulou a atividade de reescrita do texto de “reescrita individual”, e Valentina de “avaliação e reescrita do texto”. Isso aconteceu porque eu tive o interesse de investigar como cada uma iria agir diante de um desafio até então não vivenciado por nenhuma delas: o trabalho com a reescrita do texto em sala de aula, considerando que ambas já haviam se apropriado de teorias e de vivências com a etapa de reescrita de textos, enquanto alunas nos Estágios Supervisionados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Considerando que esta pesquisa se insere no campo da pesquisa de intervenção por envolver o trabalho docente realizado por PFI e pela professora formadora/pesquisadora - PFP - de Estágio Supervisionado II, optamos por atribuir o termo “geração de dados” (MASON, 1996), para a obtenção do *corpus* a ser analisado. Isso implica dizer que os participantes agem de forma colaborativa para a construção de conhecimentos e que, em qualquer momento da obtenção de dados, o pesquisador possa vir ter a necessidade de fazer escolhas, por maiores que sejam seus esforços para manter a neutralidade na pesquisa. Para a geração dos dados, fizemos uso de instrumentos como:

- 1º) Filmagens do trabalho realizado, interpretado e planejado pelas PFI;
- 2º) Coleta das atividades elaboradas para o trabalho com a reescrita do texto: (i) **reescrita individual** - elaborada por cada uma das participantes da pesquisa, individualmente; (ii) **reescrita coletiva** - elaborada pelo coletivo de trabalho (PFI e PF).

Assim, os dados que trazemos para a análise compreendem:

- a) atividades elaboradas para a reescrita do texto, ora sem a (co)participação direta da PF na elaboração da atividade - reescrita individual -, ora de forma (co)participativa - reescrita coletiva;
- b) trechos transcritos das aulas ministradas por Samanta e por Valentina durante a reescrita individual e a coletiva;
- c) trechos transcritos da sessão reflexiva - momento de avaliação do trabalho realizado com a reescrita individual pelo e planificação da atividade para a reescrita coletiva, **trabalho replanificado**, pelo coletivo (PFI e PF);

Para as transcrições dos vídeos, seguimos a proposta adaptada por Dionísio (2001)⁵². Nesta não inserimos marcas de entonação, pois não tínhamos por objetivo investigar uma transcrição fonética. Porém, fizemos algumas adaptações à grafia de determinadas palavras pronunciadas pelas participantes da pesquisa (PFI) à forma como foram pronunciadas, por exemplo, *tá*. No quadro a seguir descrevemos a composição do *corpus*.

Quadro 6: Constituição do *corpus*: tipos de trabalho contemplados no Estágio Supervisionado II.

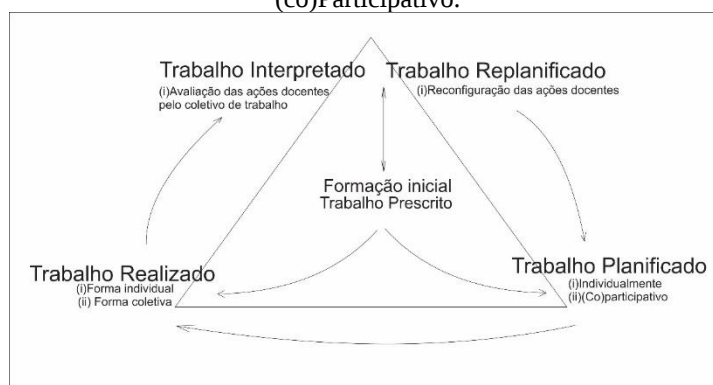
TRABALHO PLANIFICADO	TRABALHO REALIZADO	TRABALHO INTERPRETADO e TRABALHO REPLANIFICADO
-----------------------------	---------------------------	---

⁵² A tabela com a lista das convenções encontra-se nos anexos das transcrições dos dados (ANEXO - I)

Atividades elaboradas para o desenvolvimento do trabalho com a reescrita individual e com a reescrita coletiva.	. Filmagens das aulas: Quatro horas com a reescrita individual; Quatro horas com a reescrita coletiva. Total de 8h/aulas.	. Filmagens da avaliação sobre o trabalho planejado e realizado com a reescrita individual; . Filmagens da replanificação do trabalho docente – reescrita coletiva. Total de 2h/aulas.
Respondem ao processo de apropriação e de transposição didática do trabalho com a reescrita do texto: individual e coletiva.		Responde aos processos interativos: PFI e PF, durante o ensino/aprendizagem e a reconfiguração e replanificação das ações docentes de forma coletiva.
Papel do Professo Formador no Estágio: (co)participativo e colaborativo crítico reflexivo		

Esse direcionamento nos remeteu para a observação de uma triangulação dos dados, que tem por núcleo a formação, ou seja, os saberes apreendidos durante a formação e, em especial no Estágio docente. Este, podendo ser denominado de Estágio (co)Participativo II, por envolver a (co)participação do PF nas ações desenvolvidas na prática de ensino. O fluxograma abaixo sintetiza essas ações:

Figura 5: Fluxograma representativo das ações docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado (co)Participativo.



A triangulação dos dados acima sinaliza que o saber apreendido na formação inicial pode ser didatizado ora de forma autônoma pelo PFI, ora com a minha (co)participação. Porém, o trabalho planejado e o realizado necessitam ser analisados e refletidos pelo coletivo de trabalho (PFI e PF), para possíveis reconfigurações e replanificação das ações, constituindo o Trabalho Replanificado, assim por nós denominado. Esse fato confirma que não basta que os PFI tenham contato com a sala de aula, é preciso que eles saibam o quê e como fazer, durante a atuação na prática docente, daí a importância de o PF agir de forma (co) participativa na elaboração das atividades e também dar autonomia profissional aos professores em formação, sendo esta (co)construída, ou seja, as condições para a planificação do trabalho docente a ser realizado.

A elaboração da atividade para a reescrita individual, sem a minha (co)participação, teve por objetivo investigar como a apropriação de conhecimentos teórico- metodológicos, sobre a etapa de reescrita do texto, por PFI, iria ser didatizado, durante a prática docente no Estágio Supervisionado II. Esse foi o motivo pelo qual sugeri que cada uma das PFI, participantes da pesquisa, elaborasse a sua proposta de atividade para a reescrita do conto, por elas denominada de reescrita individual.

Após o trabalho com a reescrita individual, refleti com as PFI sobre as ações docentes desenvolvidas - Trabalho Interpretado. Esse fato motivou e direcionou planificações futuras, o que viabilizou a importância da replanificação da tarefa - elaboração da reescrita coletiva - ou seja, outra forma de desenvolver procedimentos metodológicos com o mesmo objetivo: reescrever o conto. Daí a minha (co)participação na elaboração da atividade de reescrita coletiva - Trabalho Replanificado.

3.6 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Considerando que o *corpus* desta tese é a linguagem (verbal/oral) de professores em situação de trabalho, faremos uso dos procedimentos propostos por Nourodine (2002) para analisar a linguagem *como* e *sobre* trabalho. Assim, por meio do uso da linguagem em situações de trabalho, analisamos o trabalho planejado, o realizado e o interpretado (Cf. MACAHDO, 2009) e apresentamos outro tipo de trabalho - o **replanificado**, que corresponde às atividades replanificadas, reelaboradas, a outra planificação, para se atingir o mesmo objetivo. Assim, os dados gerados para a análise compreendem também o trabalho **replanificado**.

Na análise do **trabalho planejado**, observamos como as participantes da pesquisa elaboraram a atividade de reescrita individual, sem a minha (co)participação e refletimos sobre a importância da apreensão de determinados saberes teórico-metodológicos para a didatização. Já na análise do **trabalho replanificado**, com a minha (co)participação, analisaremos os impactos colaborativos desta (co)construção na formação docente.

Na análise do **trabalho realizado**, por meio da linguagem *como* trabalho (NOUROUDINE, 2002), verificamos como se deu o processo de apropriação de procedimentos teórico-metodológicos para o trabalho com a reescrita individual e coletiva do texto, identificando os tipos de interação professor/aluno(s) (BAZARIM, 2009), e que capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) foram contempladas pelas PFI, durante o trabalho realizado no estágio.

Já na análise do **trabalho interpretado**, por meio da linguagem *sobre* trabalho (NOUROUDINE, 2002), por meio dos elementos enunciativos, especificamente das vozes (BRONCKART, 1999), buscamos depreender quem assume a responsabilidade das ações enunciadas. Nesta análise percebemos como a interpretação reflexiva viabilizou a reconfiguração e a **replanificação** das ações docentes. Também observamos os tipos de interação PFP e PFI do Estágio Supervisionado II. Para tanto, fundamentamo-nos na perspectiva Vygotskyana, que defende a mediação como um meio para a apropriação de conhecimentos. E, com base em Bazarim (2009), identificamos o tipo de interação professor-aluno. Assim, interpretamos o agir docente por meio de condutas verbais discursivas (orais e escritas) e dos elementos enunciativos, conforme a sequência descrita:

- a) descrição do trabalho planejado para a reescrita individual e coletiva, observando a didatização dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos na formação;
- b) transcrições das aulas ministradas pelas PFI, voltadas para o trabalho realizado com a reescrita individual e com a reescrita coletiva;
- c) transcrições das falas das participantes da pesquisa, no momento em que avaliam o próprio trabalho realizado com a reescrita individual;
- d) trechos da transcrição das falas, no momento em que planejam as ações docentes para o trabalho com a reescrita coletiva;
- e) trechos das aulas, transcritas, durante o trabalho desenvolvido na reescrita coletiva.

A análise dos trabalhos planejado, realizado e interpretado pelas participantes de nossa pesquisa é o tema do capítulo a seguir.

4 A APROPRIAÇÃO DOS SABERES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PELAS PFI NO TRABALHO COM A REESCRITA TEXTUAL

Neste capítulo, como forma de demonstrarmos a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos, referentes ao trabalho com a reescrita textual, no Estágio Supervisionado II, analisaremos os trabalhos *planificado* e *realizado* pelas participantes desta pesquisa, durante a reescrita individual. Assim, dividimos o capítulo em duas seções: (4.1) trabalho planificado, observando os procedimentos escolhidos por cada uma; (4.2) trabalho realizado, na dimensão discursiva, observando os tipos de interação professor/aluno(s) e que capacidades de linguagem foram contempladas, durante os processos interativos em sala de aula.

Na sequência, esboçamos como Samanta e Valentina planejaram e realizaram o trabalho docente com a reescrita individual, analisando os procedimentos metodológicos, com o objetivo de depreender como cada uma se apropriou dos conhecimentos teórico-metodológicos, discutidas na etapa inicial do estágio.

4.1 TRABALHO PLANIFICADO: REESCRITA INDIVIDUAL

Ao planejarem as ações a serem realizadas com a reescrita individual, tanto Samanta quanto Valentina adotam procedimentos diferentes, porém relacionados ao que foi discutido na etapa inicial do estágio, o que demonstra indícios de autonomia profissional.

Samanta utilizou como procedimento metodológico as sugestões discutidas em sala de aula, propostas por Leite e Pereira (2009) e Pereira (2010) de que o professor deverá fazer orientações às margens do texto do aluno, e ainda a escrita de bilhetes orientando os aspectos a serem reescritos, conforme Bazarim (2009)⁵³. Já Valentina preferiu seguir apenas um dos requisitos defendidos por Pereira (2010), como uma das etapas da atividade - o estabelecimento de critérios para o aluno reescrever o texto. Vejamos, na sequência, como cada uma planejou seu trabalho.

4.1.1 Samanta: a intervenção nos textos dos alunos

De posse da produção inicial dos alunos – contos produzidos em sala de aula –, a primeira ação de Samanta foi digitar, na íntegra, todos os textos. Na versão manuscrita de cada

⁵³Convém lembrar que esses procedimentos foram vivenciados pelas PFI na disciplina de Estágio Supervisionado I, sob a orientação da PF.

texto, ela fez anotações nas margens de cada produção, informando e dando sugestões para possíveis mudanças a serem realizadas no momento da reescrita. Outras sugestões foram registradas por meio de bilhetes. Nestes, ela também teceu elogios à produção, fazendo uso de adjetivos valorativos que estimulavam e incentivavam a realização da tarefa. Vejamos, no exemplo (01), algumas dessas ocorrências.

Exemplo (01) - (Anexo: G)

Produção inicial ⁵⁴ de um dos alunos (Pedro)	Planificação da Atividade para a (RI)
Título: <i>Amor doentil</i> <i>Um dia, Cássio morreu no No outro dia ele começou a ir para os butecos e depois de meses ele virou alcolatro e começou um ciúme doentil da pela esposa, por que porque ele tinha um amor muito grande por ela e começou a bater na esposa, judiar com os filhos, mais mas isso tudo era o amor que ele tinha pela esposa.</i> <i>Na noite seguinte, ele ia passando embriagado pela rua e viu sua esposa conversando com um homem, o amor que ele tinha por ela era tão grande que ele acabou atirando no peito dela e ela infelizmente morreu, antes de explicar que o homem era o primo dela. Mas ele disse que se ela não fosse só dele, não seria de mas mais ninguém”</i> (Obs.: As anotações de vermelho correspondem às correções resolutivas, realizadas por Samanta no corpo do texto do aluno)	1. Comentários escritos por Samanta às margens do texto do aluno e correção de vermelho no corpo do texto: Observe melhor esta construção: ➤ “Na noite seguinte a quê? Você estava falando de acontecimentos que duraram meses”. ➤ “Você poderia provocar mais suspense, sem ser necessário dizer que o amor de Cássio pela esposa era tão grande. Você poderia introduzir melhor esse desfecho trágico”. 1.1 Bilhetes da professora ao término da produção do aluno: “Pedro, parabéns pelo seu texto. Realizei algumas anotações e gostaria que você as observasse no intuito de aperfeiçoar seu texto. Observe o segundo parágrafo e tente organizar melhor a sequenciação dos fatos. Tente deixar que o leitor perceba que essas atitudes e mudanças de Cássio tiveram origem no amor, que gerou outros sentimentos como o ciúme, o que acabou destruindo essa família.” 2. Comentário escrito por um dos colegas de Pedro “-no seu texto você deveria ter 3 parágrafos. - o texto poderia ter mais sentido. - o final do texto deveria ter uma explicação, mais correta. - a palavra mãe deveria se escrito de forma”

As observações feitas por Samanta apontam que, ao planificar a atividade de reescrita, ela fez uso de dois tipos de correção, denominados por Ruiz (2010) de: (i) “correção resolutiva”, quando a própria professora sinaliza e resolve os erros cometidos no próprio texto do aluno, conforme os destaques em vermelho no corpo do texto. Esses erros, geralmente, correspondem aos aspectos superficiais da produção, como os problemas de ortografia, pontuação e concordância: *mais* = *mas*; *por os pais* = *pelos pais*; *alcolarta* = *alcoólatra*; *etc*; e (ii) “correção textual - interativa”, quando a professora faz comentários às margens do texto com o objetivo de orientar o autor quanto ao que ele deverá refazer durante a atividade de reescrita.

⁵⁴O texto foi digitalizado na íntegra (ver o original no anexo: J).

No primeiro modelo de correção, houve prioridade aos aspectos referentes à infraestrutura interna da produção textual. Por outro lado, as anotações às margens do texto do aluno, transcritas na 2ª coluna, chamaram a atenção do autor para a infraestrutura geral do texto (BRONCKART, 1999, p. 120), destacando a **sequência dos fatos**. Há a indicação de que o uso do elemento coesivo “na noite seguinte” é inadequado para a progressão das informações, considerando o que foi relatado anteriormente. Além disso, Samanta sugere que o aluno dê mais **suspense à narrativa**, acrescentando, assim, informações na superestrutura. Essas anotações ajudam o aluno a identificar os pontos que precisam ser reformulados e o direcionam a compreender o porquê das alterações na primeira versão do texto, levando-o a pensar na organização das informações do gênero produzido.

A correção textual – interativa é muito frequente, como revelam as sugestões e explicações como: “**Tente deixar que o leitor perceba que** essas atitudes e mudanças de Cássio tiveram origem no amor, que gerou outros sentimentos, como o ciúme, o que acabou destruindo essa família”, direcionando o autor a acrescentar mais informações ao texto quando for reescrevê-lo. Esse fato também foi observado nos bilhetes, em que há sugestões bem pontuais “**Observe o segundo parágrafo** e tente organizar melhor a sequenciação dos fatos”; “**deixar que o leitor perceba que** essas atitudes e mudanças de Cássio tiveram origem no amor...”. Encaminhamentos dessa natureza chamam a atenção do autor para alguns dos problemas relacionados à infraestrutura do conto que precisam ser melhorados. Em outras palavras, as orientações expressas por meio de anotações e de bilhetes não são genéricas, mas específicas para cada produção a ser reescrita. Nos bilhetes há também palavras de incentivo, como: “...**parabéns** pelo seu texto...”, valorizando o esforço do aluno, com o objetivo de evitar o desestímulo em realizar a tarefa.

Os procedimentos metodológicos utilizados por Samanta para que o aluno reescreva o texto, como: (i) propor que cada aluno siga também as sugestões de colegas; (ii) fazer anotações na versão original do conto em forma de bilhetes, sugerindo mudanças de alguns vocábulos ou acréscimo de informações etc.; e (iii) sugerir que o próprio aluno avalie seu texto e também faça modificação demonstram que ela fez uso de conhecimentos adquiridos socialmente no contexto acadêmico, especificamente no componente de Estágio Supervisionado II. Essas ações docentes nos remetem ao conteúdo abordado em alguns dos textos teóricos estudados nesta disciplina, a saber: “A escrita e o outro” de Garcez (1998), em que a autora faz referência às investigações de Calkins (1983), ao defender que se aprende melhor a escrita de textos quando há participação, orientação do professor e de colegas de classe. O referido autor classifica a

colaboração de colegas como “minilições coletivas”, referentes às sugestões em relação ao que deve ser melhorado no texto.

No caso dos bilhetes interativos com sugestões da professora, trata-se de um procedimento didático defendido por Bazarim (2009)⁵⁵, no artigo “Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino aprendizagem da escrita”. Neste texto, bastante discutido no referido componente curricular, a autora argumenta que os bilhetes orientadores representam uma das possibilidades de o professor colaborar com a produção escrita do aluno, por meio de sugestões, destacando alguns pontos que devem ser modificados durante a reescrita do texto.

A proposta para a reescrita individual planejada por Samanta, envolvendo os colegas de classe, sinaliza o que Bronckart (1999, p.34) denominou de “cooperação entre os membros do grupo”. Em outras palavras, os membros de um grupo também podem contribuir para a produção de um texto empírico, seguindo o que já foi estabelecido convencionalmente pelo social. Logo, no momento em que os alunos apontam aspectos no texto do colega que necessitam ser reescritos, eles também contribuem para a planificação do trabalho, a ser realizado pela professora. Isso nos leva a perceber a importância do outro na (co)construção do trabalho docente.

Nesse contexto, as ações realizadas por Samanta durante a planificação do trabalho para a reescrita individual, contemplaram “as representações coletivas”, organizadas a partir dos mundos: objetivo, social e subjetivo, recuperando as três dimensões do agir: as representações *coletivas* e *sociais* que aparecem no momento em que ela insere todos os alunos como colaboradores do texto a ser reescrito; e as representações *subjetivas* vêm expressas por meio de sua opinião impressa nos bilhetes, com as sugestões para a reescrita do texto.

Samanta realiza concomitantemente o trabalho planejado e o realizado. Isso significa, segundo Barros (2013, p. 11), que “a planificação do agir, feita pelo próprio professor, também é uma forma de trabalho realizado”, fato demonstrado quando ela, ao planificar suas ações, envolve os alunos nesse processo, e, dando suas contribuições, ela também demonstra aspectos de sua subjetividade na planificação do trabalho educacional. Diante desses fatos, podemos afirmar que a planificação do trabalho docente envolvendo o outro, constitui-se como uma ação coletiva, envolvendo não só os profissionais específicos da área, mas também os alunos no

⁵⁵ Este artigo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexões sobre a escrita, desenvolvidas no grupo de pesquisa “Práticas de escrita e de reflexões sobre a escrita em contextos institucionais”, coordenado pela Professora Dr^a. Inês Signorini é fruto na dissertação de Bazarim (2009).

processo de (co)construção. Isso reforça a afirmação de Amigues (2004) de que a atividade docente é direcionada a outro(s).

Quanto à inserção de Samanta no processo de reescrita do texto do aluno, percebemos que ela se apropriou de conhecimentos teórico-metodológicos, adquiridos no componente curricular, por ter agido conforme as sugestões de Pereira (2010), discutidas na etapa inicial do estágio, no artigo de “Prática de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores”, como um dos procedimentos importantes a ser utilizado durante a planificação das atividades para a reescrita do texto. Neste artigo, a autora explicita que na atividade elaborada para a reescrita individual, o professor deve pontuar as dificuldades apresentadas pelos alunos e, por meio de anotações ao longo do texto, indicar alguns aspectos a serem reescritos. Nas palavras de Pereira (2010, p. 182), a atividade de reescrita de textos em sala de aula deve ser vista como parte do processo de produção “em que o aluno é estimulado a trabalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas em seu texto, sob a orientação do professor... por comentários feitos por ele ao longo do texto do aluno”.

A adesão às orientações teóricas sugeridas por mim, no componente curricular de Estágio Supervisionado II, fica evidente no cuidado de Samanta em estimular os alunos a realizarem a atividade de reescrita e inserir também os colegas no processo de planificação da atividade. Logo, podemos dizer que a PFI contemplou a quarta concepção de estágio “esta compreendida como um meio de aliar teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46) e também a segunda condição para uma formação de qualidade, defendida por Dolz (2009, p. 2-3), de que “o professor deverá ter a capacidade de avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos, para a realização de intervenções em função de suas necessidades”.

Essas constatações nos levam a afirmar que Samanta fez uso de um conhecimento procedimental, aquele que “envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações” (LIBERARI, 2004, p. 66). Nesse caso específico, as ações desenvolvidas por ela foram embasadas conscientemente por demonstrar, na planificação da atividade, uma apropriação do suporte teórico-metodológico discutido nos textos de Bazarim (2009), Leite e Pereira (2009) e Pereira (2010), no componente curricular de Estágio Supervisionado, os quais foram explicitados na atividade planificada para a reescrita do texto em sala de aula. Além disso, as ações docentes demonstradas por Samanta na planificação da atividade revelam a importância do trabalho docente ser mediado e orientado pelo PF, dando, assim, subsídios para que os PFI possam agir com autonomia em sala de aula, na construção de sua profissionalização. No item a seguir, expomos o trabalho planificado por Valentina.

4.1.2 Valentina: estabelecendo critérios para a reescrita do texto

Diferentemente de Samanta, Valentina, de posse da primeira versão dos textos produzidos pelos seus alunos, não fez anotações nos textos, mas não deixa de inseri-los no processo de planificação da atividade - momento em que os colegas de classe contribuem com sugestões para a atividade de reescrita. Ao planificar a atividade, ela organiza uma tabela com os elementos constitutivos do gênero (conto), com o propósito de orientar o aluno a enxergar, no texto do colega, os elementos estruturais do gênero em estudo e, por meio dela, dar sugestões aos colegas sobre o que precisa ser melhorado no texto, no momento em que o autor for reescrever o texto. O exemplo (02), a seguir, ilustra o trabalho planejado por Valentina para a reescrita individual e as contribuições de outro(s) - um dos colegas - em *itálico*. Vejamos:

Exemplo (02) - (Anexo: H)

E. E. E. F. M. _____

Campina Grande, 18 de novembro de 2010. Turma: Nono Ano - B

Disciplina: Português. Professora Estagiária: Valentina

AVALIAÇÃO E REESCRITA DO TEXTO

Como vimos em nossas aulas, os contos apresentam alguns elementos estruturais básicos que lhes caracterizam.

- 1) Agora será a sua vez de avaliar e dar sugestões para melhorar o texto de um colega, com base nos critérios apresentados na tabela que se segue.
- 2) Mostre sua avaliação ao colega e leia a avaliação que ele fez do seu conto.
- 3) Reescreva o que achar necessário no seu conto, com base nas avaliações feitas pelo seu colega, e entregue o texto a professora.

Comentário sobre o texto de: Evelin Almeida Lopes

Nome do leitor (colega avaliador): Laiane Assis

Elementos do conto	O texto apresenta?		Sugestões
	Ssim	Nnão	
Você entendeu bem o texto do colega?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X		
O título combina com a história? A história é criativa?	X		
O conto apresenta situação inicial?			Você deveria falar mais
O conto apresenta complicação?		X	
O conflito prende a atenção do leitor?		X	
O conto apresenta clímax?		X	
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência das ações das personagens?	X		
Desfecho logo após o clímax, que surpreende o leitor e mantém seu interesse até o final?		X	Não falou nada do desfecho, só falou que era divertido
O texto tem um desfecho (final) surpreendente?		X	
Gostaria de dar outras sugestões para tornar o texto do seu colega ainda melhor?	X		Falar e criar + o seu texto.

A tabela proposta por Valentina para a reescrita do texto contempla os aspectos referentes à infraestrutura, dando ênfase ao desenvolvimento da capacidade discursiva. Esse procedimento está relacionado a uma das discussões realizadas em um dos textos teóricos lidos, o qual defendia que a elaboração da atividade de reescrita de um texto deveria indicar os critérios a serem observados, pois os alunos deveriam também avaliar os textos dos colegas “de acordo com categorias de análise previamente discutidas com a turma, caso contrário, eles podem se deter apenas nos elementos microestruturais” (PEREIRA, 2010, p. 182). Essa informação pode ter direcionado Valentina a planificar suas ações focalizando apenas aspectos da macroestrutura textual e envolvendo os alunos como os únicos responsáveis ao indicar os aspectos do texto a serem reescritos.

Um aspecto que merece ser observado na atuação de Valentina é o de que, embora soubesse que deveria levar os alunos a refletir sobre sua escrita, conforme a sugestão de Pereira (op.cit.) de que “na atividade individual, a reflexão do aluno pode ser guiada por pistas dadas pelo professor, por comentários feitos por ele ao longo do texto do aluno”, ela não contemplou, na sua planificação, anotações que levassem o próprio autor a revisar o texto, delegando essa responsabilidade para os alunos.

Diante dessas observações, compreendemos que a função do PF de Estágio Supervisionado vai além de orientar e subsidiar o trabalho a ser planificado por PFI, ou seja, que ele precisa agir de forma (co)participação na elaboração das tarefas. Assim, estamos proporcionando a construção da autonomia profissional de forma (co)construída pelo coletivo de trabalho. Além disso, compreendemos que é no Estágio Docente o momento em que os PFI devem também refletir e avaliar as ações docentes desenvolvidas, e reconfigurar as que forem necessárias, por meio da replanificação do trabalho. Essas reflexões também remetem para as reconfigurações do agir docente na academia, por parte dos professores formadores, ao repensar sobre o papel que têm desempenhado ou sobre àquele que devam assumir ao ministrar o componente de Estágio Supervisionado II.

Passemos, no item a seguir, à análise do trabalho realizado, em sua dimensão discursiva, por meio do uso da linguagem *como* trabalho (NOURODINE, 2002), que busca também observar como ocorre a apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos pelos PFI, discutidos nos primeiros encontros do componente curricular.

4.2 TRABALHO REALIZADO: REESCRITA INDIVIDUAL

A atividade intitulada de reescrita individual faz jus ao termo, pois, apesar de as ações terem sido propostas de forma colaborativa na elaboração da atividade (trabalho planejado), conforme sugere Garcez (1998), no momento da realização das ações (trabalho realizado), observamos uma ação individual, ou seja, aquela que, segundo Leite e Pereira (2009), corresponde a uma atividade individual de reescrita do texto, uma vez que o autor é o único responsável em fazer as alterações em seu texto, nas palavras dos autores,

aquela que, mesmo quando motivada ou orientada pelas observações e encaminhamentos de outros interlocutores na condição de professores ou não, é realizada pelo próprio aluno/escrivente, na qualidade de autor/produtor empírico do texto. Ou seja, não se caracteriza como uma produção em coautoria (LEITE; PEREIRA, 2009, p. 39).

Esse fato evidencia, mais uma vez, que as participantes da pesquisa – Samanta e Valentina – apropriaram-se de conhecimentos teórico-metodológicos discutidos em sala de aula. A importância da interação professor-aluno(s): “um para muitos” e “um para um”, por exemplo, foi um aspecto contemplado por (BAZARIM, 2009) e a necessidade do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem durante o processo de mediação da reescrita do texto, por (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Logo, na análise do trabalho realizado, iremos considerar dois aspectos que se sobressaíram durante as ações docentes desenvolvidas pelas participantes da pesquisa: (i) os processos interativos professor-aluno(s) e (ii) as capacidades de linguagem. Vejamos, na sequência, como se revelam esses aspectos, por meio da linguagem *como* trabalho.

4.2.1 Ações de Samanta

Ao utilizar a linguagem *como* trabalho, Samanta interage de dois modos distintos: inicialmente utiliza a estratégia da interação “um para muitos”, mas diante da dificuldade de alguns alunos em compreender o que estava sendo proposto, ela busca outra forma de interagir - a interação “um para um”, procedimento predominante na aula.

4.2.1.1 Tipos de interação

Os processos interativos entre Samanta e seus “alunos”, no Estágio Supervisionado II, no momento que ela interage com os alunos de “um para muitos” e de “um para um” (BAZARIM, 2009), demonstram que ela define o seu papel ao introduzir e definir a tarefa, bem

como de estabelecer quem será o responsável pelas ações realizadas: os alunos. Esses fatos são observados por meio de alguns elementos linguísticos, que revelam essa atitude, como demonstra o emprego dos pronomes e das formas verbais nos exemplos a seguir.

Exemplo (03)⁵⁶ Interação “um para muitos”

1. **Samanta:** atenção aqui...**eu** tô percebendo que algumas pessoas: ...ainda estão com
2. dúvidas no procedimento da atividade..o que é que **vocês** vão fazer:...cada um recebeu seu
3. texto aí ... com as minhas correções ... que foi a versão ... original que vocês escreveram ...
4. que tá com a letreirinha de vocês mesmos ... durante/ .../ no decorrer do texto ... **eu fui fazendo**
5. algumas anotações ... certo! ... deixando algumas pistas: ...prá ajudar vocês a melhorarem o
6. texto... depois: ... vocês receberam uma segunda folhinha... uma segunda versão do texto de
7. vocês... essa digitada sem o nome de vocês ... certo? ... mas pelo título vocês conhecem ...que
8. é o texto de vocês ... com as correções que os colegas fizeram ... que é que **vocês vão fazer:**
9. observe as observações que o colega fez no texto observe as anotações que eu deixei no
10. texto ... e com base nessas duas versões: ... no caso né ... com a correção do colega e com a
11. minha: aí **vocês vão reescrever** o texto de vocês:...certo?...fazendo as correções...porque aí
12. **vocês vão juntar** três tipos de correções... a que eu fiz ... a que o colega fez e a que **vocês**
13. **mesmos vão fazer** quando perceber alguma falha e algum erro ... **vocês próprios** vão corrigir
14. tá ok? alguém ainda apresenta dúvida?

A interação “um para muitos” é identificada no momento em que Samanta entrega a atividade intitulada de reescrita individual e explica o que deve ser feito, o que ocorre por meio de instruções de caráter geral, dirigidas para todos os alunos. Por meio desse tipo de interação, Samanta demonstra um procedimento didático diretivo para a realização da atividade, dando a entender que esta não será realizada de forma (co)participativa. Em outras palavras, as primeiras ações discursivas realizadas por ela, em sala de aula, visavam orientar os alunos quanto aos passos que eles deveriam seguir na realização da tarefa.

Ao usar os pronomes pessoais em: “**eu** tô percebendo...”; “as anotações que **eu** deixei no texto, e “**vocês** vão fazer...” delimita os agentes que serão responsáveis pelo trabalho a ser efetivado, e o uso dos verbos no imperativo, seja sob a forma simples “**observe**” ou sob a forma de locução “**vão fazer**”, “**vão reescrever**”, “**vão juntar**” e “**vão corrigir**”, demonstram que Samanta assume-se como atora da atividade proposta, colocando-se, no plano individual, como responsável pelas decisões tomadas, assumindo uma autonomia profissional em sala de aula.

A postura profissional adotada por Samanta no primeiro momento da aula não oportunizou a todos os alunos uma compreensão da tarefa, apesar da indicação dos passos. Nesse momento, também não houve envolvimento da maioria dos alunos para a realização dessa atividade. Isso, talvez, se deva ao fato da forma como ela agiu ao interagir de “um para muitos” de forma impositiva, o que refletiu uma assimetria maior professor/aluno, pois o

⁵⁶ Os exemplos de (03) a (15), analisados neste capítulo, correspondem às transcrições das aulas realizadas por Samanta com a reescrita individual. Anexo: I (Ls. 1-299). Disponível em CD.

discurso demonstrou a posição social assumida por Samanta, e a que os alunos devem assumir, no contexto escolar (MATENCIO, 2001), aspectos marcados no uso do verbo no imperativo e do uso do pronome de primeira pessoa, demonstrando a autoridade da pessoa do discurso, no caso, a professora. Diante disso, percebemos que as relações assimétricas não são exclusivas nos textos escritos, mas que podem ocorrer também oralmente em situações semiformais ou informais, dependendo do contexto e da posição social que determinada pessoa assume no momento.

É sabido que tal procedimento didático é o mais comum e o mais utilizado no trabalho realizado pela maioria dos docentes, possivelmente devido ao fato de o ambiente de sala de aula ser considerado um espaço em que o professor deva desempenhar um papel específico e o aluno, outro, conforme as regras já estabelecidas, convencionalmente, pelo mundo social, ou seja, o que teria sido determinado convencionalmente pelo grupo ou comunidade para o contexto de sala de aula: as correções são feitas pelo professor e os alunos devem seguir suas orientações ou o professor é quem determina o que os alunos devem fazer etc. Logo, Samanta, no primeiro momento da aula, demonstrou enquadrar-se nesse regulamento, fato observado pelo uso do pronome em primeira pessoa e do verbo no infinitivo, conforme trecho destacado: “**eu fui fazendo** algumas anotações... certo!... deixando algumas pistas: ...prá **ajudar** vocês a melhorarem o texto” (Ls.4-6). O uso do “**eu**” demonstra que Samanta assume a postura de professora em sala de aula, de anotar, determinar e ajudar ao aluno no que ele deve fazer no texto.

Outro procedimento didático, utilizado por Samanta, é o de direcionar os alunos a agirem socialmente e de forma consciente de seu fazer e de sua capacidade de refazer (BRONCKART, 1999). Essa ação pode ser identificada na linguagem por meio dos pronomes de tratamento, ao enfatizar a importância do autor rever o que precisa ser melhorado em seu texto, como: “... e a que **vocês mesmos** vão fazer quando perceber alguma falha e algum erro... **vocês próprios** vão corrigir...” (Ls.12-13). Assim, além de alertar sobre a necessidade de o autor seguir as orientações já indicadas por ela e pelos colegas de classe, no texto a ser reescrito, ela chama a atenção para o autor ser também um agente ativo na reconstrução de seu texto, fazendo alterações pertinentes no momento em que o reescreve. Nesse momento, Samanta também direciona seus alunos a agirem com autonomia, durante a tarefa de reescrita do texto.

A autonomia dada às professores em formação inicial para que pudessem planificar e realizar o trabalho com a reescrita do texto foi decisivo para o desenvolvimento das ações de Samanta no decorrer da aula, visto que pelo fato de ter vivenciado essa situação, ela age de forma semelhante no momento em que motiva os alunos para tomar decisões. Diante desse fato,

é possível afirmar que a autonomia profissional, no Estágio Supervisionado II, é foi uma ação (co)construída pelo coletivo de trabalho, resultante dos saberes científicos apropriados e dos experiências vivenciados.

O exemplo a seguir demonstra uma mudança no agir de Samanta com vias a atingir os objetivos propostos, vejamos:

Exemplo (04) - Interação de “um para um”.

15. **Aluno 1:** ((Aluno 1 chama a professora fazendo sinal com a mão))
16. **Samanta:** cê tá com dúvida do seu texto?
17. **Aluno 1:** é ... do meu texto ((balança a cabeça em sentido afirmativo))
18. **Samanta:** per/pergunte! ((se aproxima do aluno))
19. **Aluno 1:** [professora ... quando...]
20. **Aluno 2:** [professora! (...)]
21. **Samanta:** não (...)
22. **Aluno 1:** aí toda vez quando a pessoa vai falar tem que ter o travessão?
23. **Samanta:** não ...geralmente quando uma pessoa...
24. **Aluno 1:** aí toda vez que for falar [tem que travessão?]
25. **Samanta:** [hamram] ((afirma balançando a cabeça))
26. **Aluno 1:** [toda vez?]
27. **Samanta:** de preferência ... você pula uma linha... lembra dos texto que a gente leu ... que
28. tinha assim... é:: “O menino disse” dois pontos... aí na outra linha você põe ... travessão e a
29. **falinha** do menino ... toda vez que tiver uma fala aí você faz isso ... deixa um espaço ...
30. travessão e a **falinha** tá ok? ó... porque nesse caso aqui... a gente tinha ... é: ... parênteses
31. certo? aspas pra marcar a fala ... mas aí você pode fazer o seguinte ó ... aqui por exemplo...
32. aqui num é a fala? ai você põe ó... um **travessãozinho** antes... ai aqui ó... onde é que tem
33. outro momento de fala do autor? aqui ó: “nada disse Maria” aí você põe um travessão:: ((
34. nesse momento a professora está próxima ao aluno e aponta no texto o que ele deve
35. modificar com a caneta, grifa no texto do aluno o que ele deve colocar como discurso direto e o
36. local do travessão do texto))
37. **Aluno 1:** aqui ó “o pai de Maria disse” ((aponta com o dedo o local no texto, mostrando para a
38. professora)).
39. **Samanta:** pronto! ((balança a cabeça em sentido afirmativo)) “o pai de Maria disse” ai ó... dois
40. pontos... [na outra linha...]
41. **Aluno 1:** [ai travessão e isso].
42. **Samanta:** aí na outra linha... aí a gente tem travessão e a fala do pai de Maria... entendeu?
43. **Aluno 1:**hamram...entendi! ((balançando a cabeça em sentido afirmativo))
44. **Aluno 3:** vem cá professora!
45. **Samanta:** oi!
46. **Aluno 3:** nas fala... é pra fazer do jeito que a senhora tá dizendo?
47. **Samanta:** é! nas falas: olha aqui ó vamos ... pegar o exemplo desse texto aqui ó...((mostra
48. para o aluno o conto que havia sido trabalhado em sala “O Diamante” no qual aparece o
49. discurso direto)) lembra que nesse texto a gente falou aqui que tinha diálogo? que tinha
50. personagens falando ... então olha... aqui a gente ... é... “A mãe de Maria perguntou” aí ó... a
51. fala de Maria... no seu texto como é que você vai marcar a fala dos personagens?... ó ... põe
52. um **travessãozinho** antes: ... pra marcara fala ... depois mais aqui na frente... a gente tem ...
53. “Na mesa de jantar... Maria de repente falou... aí tem dois pontos, pra indicar que vem a fala de
54. Maria... aí depois na outra linha ó... travessão e a fala de Maria... a fala do personagem:...
55. entendeu?
56. **Aluno 3:** entendi...
57. **Samanta:** gente o barulho... tá atrapalhando o pessoal quem está produzindo...
58. **Aluno 4:** professora... é prá reescrever é?
59. **Samanta:** é!...é pra fazer o que eu acabei de explicar ...olha só... vamos...observar aqui seu
60. texto... ó ((aponta no texto do aluno))... (...) um colega seu analisou seu texto e fez essas
61. anotações ... certo? eu analisei o seu textinho ... aqui ó... e fiz também algumas anotações ...
62. percebe? ó! ... aqui no **finalzinho** eu deixei minhas anotações ... coloquei ... né? algumas
63. sugestões... né? pra você melhorar o texto... olha só... eu coloquei ((Samanta ler as

64. anotações e comentários que fez no texto do aluno)) “ótimo aluno 4... seu texto ficou muito bom... você só precisa observar algumas anotações... que fiz... nele... para aperfeiçoá-lo mais um pouco...” “vamos ver quais foram as anotações... olhe... por exemplo... aqui... alguns termos:: quando você diz “bem... esse dia chegou” você poderia dizer “tal dia eles se encontraram... tal” certo? organizar mais a estrutura... aí o que é que você vai fazer? Observa as anotações que eu fiz ... com o que a colega disse aqui ó... você... é... “precisava melhorar no primeiro parágrafo... acho que você se confundiu”... certo? então ela já... deixou aqui algumas sugestões... pra você melhorar seu texto... aí você vai reescrever... levando em considerações... o que eu disse... e o que a colega disse... entendeu? ficou claro agora o que tem pra ser feito? aí você destaca uma folhinha do caderno e vai... reescrevendo... observando os dois textos..

/.../

119. Samanta: muito bem... eu achei ótimo esses textos que vocês escreveram de mais... histórias tão lindas...

121. Aluno 3: e eu pensei que tinha escrito pouco.

122. Samanta: cada texto bom... alunos tão dedicados... e ficam se reclamando chorando só porque escreveu muito! como é que a gente vai publicar nosso livro... se cada um só escrever uma linha? ... então a gente não ia publicar um livro... ia publicar uma folha... cada um escrevia uma linha...

/.../

205. Aluno 1: por favor! aí ela (..) ela vai continuar falando “você é muito novo”

206. Samanta: aí pode continuar... na mesma linha...

207. Aluno 1: com letra maiúscula ou minúscula?

208. Samanta: hã?

209. Aluno 1: com letra maiúscula ou minúscula?

210. Samanta: depois de um ponto a gente usa qual das duas?

211. Aluno 1: maiúscula...

212. Samanta: muito bem!

213. Aluno 13: vem cá Professora... terminei de assinar...

214. Samanta: como é *Aluno 13*?

215. Aluno 13: terminei... assinado!

O exemplo (04) ilustra uma mudança nas ações de Samanta, pois ela passa a interagir em sala de aula de “um para um”, fazendo atendimento individual a cada aluno, tirando dúvidas e orientando-os quanto às modificações a serem realizadas em cada texto. Nesse momento, percebemos uma ação (co)participativa. Essas ações revelam que Samanta também se apropriou das situações vivenciadas em sala de aula, enquanto aluna, por demonstrarem algumas das ações que desenvolvi na primeira etapa do Estágio Supervisionado II, momento em que faço a mediação, dou sugestões e participo da elaboração de atividades destinadas à: compreensão dos textos; elaboração dos enunciados; a atividade de sondagem (1ª aula) e a proposta de escrita do conto⁵⁷.

A interação de Samanta, com os alunos, do tipo “um para um”, demonstra que o “discurso instrucional vai se diluindo” (BAZARIM, 2009, p.12) e, assim, ela muda o agir na ação, momento em que passa a buscar a participação do(s) outro(s), os alunos, ao fazer uso da expressão “**a gente**”, atingindo, portanto, seu objetivo interacional em sala de aula.

⁵⁷ Ver Anexo: C

Notamos que o tipo de interação “um para um” viabilizou o uso da linguagem menos formal, sem imposição e mais (co)participativa, durante a negociação com os alunos. Neste tipo de interação, percebemos a predominância de vocábulos no diminutivo; adjetivos seguidos de advérbio de intensidade, utilizados como elogios e valorização da produção inicial de cada aluno, seguido de perguntas reflexivas, com o intuito de direcioná-los a fazer as modificações sugeridas, conforme revelam os trechos extraídos da situação exemplificada em (4):

a) vocábulos no diminutivo: demonstração de carinho e de cuidado

“... no seu texto ó ... põe um travessãozinho antes:... pra marcar a fala...”;
“aí na outra linha você põe ... travessão e a falinha do menino, toda vez que tiver uma fala aí você faz isso, deixa um espaço, travessão e a falinha do a...”;
“... aqui num é a fala? aí você põe ó...um travessãozinho antes”;
“o seu textinho ... aqui ó... e fiz também algumas anotações... percebe?...ó! ... aqui no finalzinho eu deixei minhas anotações...coloquei... né?”.

b) comentários e elogiosos: estratégias de incentivo

“ ótimo aluno 4...seu texto ficou muito bom ... você só precisa...”;
“ muito bem ... eu achei ótimo esses textos que vocês escreveram de: mais... histórias tão lindas ...”;
“... cada texto bom ... alunos tão dedicados ...”;
“ muito bem! ”

c) perguntas reflexivas: direcionamentos para a reflexão sobre a escrita formal

“... depois de um ponto a gente usa qual das duas?” (no caso específico sobre o uso da letra maiúscula ou minúscula depois de um ponto);
“... como é que você vai marcar a fala dos personagens?” (para explorar o estudo da pontuação no caso do discurso direto

Nos três direcionamentos há o apagamento do discurso instrucional e fica evidente que a interação “um para um” diminui a assimetria em sala de aula, estabelecida anteriormente, na interação “um para muitos”. Esse procedimento metodológico, mediado por Samanta nos remete ao texto de Bazarim (2009), discutido com a PF, na primeira etapa do Estágio Supervisionados II. As discussões realizadas destacavam a importância de o professor agir de forma colaborativa para a reescrita do texto por meio de bilhetes interativos.

Esse fato nos leva a corroborar com a afirmação de Freire (1993) de que não existe prática sem teoria, ou seja, toda prática demonstra o (des)conhecimento de uma teoria, bem como com a quarta concepção de estágio proposta por Pimenta e Lima (2004) de que os graduandos devam ter a oportunidade de aliar teoria à prática, durante a vivência no Estágio Docente, e com a segunda condição proposta por Dolz (2009, p.2) para uma formação de qualidade, aquela em que o professor deverá ter a “capacidade de avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos, para a realização de intervenções em função de suas necessidades”.

Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de replanejamento de nossas ações enquanto professores formadores, no sentido de expandir outros conhecimentos teórico-metodológicos, principalmente no que diz respeito à necessidade dos PFI, durante a prática pedagógica.

Dando continuidade à análise do trabalho docente realizado por Samanta, passemos, agora, à análise das capacidades de linguagem contempladas por ela durante a mediação da atividade de reescrita individual do conto. Vale ressaltar que, para esta etapa de análise, também faremos uso de trechos dos exemplos (03) e (04), já utilizados para a análise dos tipos de interação.

4.2.1.2 Capacidades de linguagem

Para a análise das capacidades de linguagem nos dados que constituem nosso *corpus*, fizemos uma adaptação no modelo de Labella-Sánchez, (2011), no qual ela conjuga as capacidades de linguagem e estabelece uma caracterização⁵⁸ para analisar o trabalho de avaliação com a leitura. Partindo desse modelo, criamos características para a análise do trabalho realizado com a reescrita do texto, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 7: Associação das capacidades de linguagem⁵⁹: ação, discursiva e linguístico-discursiva.

CA	CA+CD	CA+LD	CA + CD + CLD
----	-------	-------	---------------

Dentre as capacidades de linguagem desenvolvidas por Samanta, no momento em que mediava a atividade de reescrita individual, a mais explorada foi a capacidade **linguístico-discursiva** (CLD), que corresponde à operação de textualização e aos mecanismos enunciativos. Isso pode ser evidenciado, principalmente, nos sinais de pontuação e de alguns elementos linguísticos, para a identificação das pessoas do discurso, como: dois pontos; travessão; letra maiúscula; um ponto para encerrar um parágrafo e começar o outro; uso do

⁵⁸Labella-Sánchez, em sua dissertação de mestrado, criou características que orientam a identificação das capacidades de linguagem, como um meio para a avaliação da leitura em língua espanhola. (Trabalho disponível na biblioteca virtual da Universidade Estadual de Londrina: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000119781>). Os quadros que contemplam as características para a análise das capacidades de linguagem estão detalhados em Labella-Sánchez (2008, p.210 -217). Outros trabalhos envolvendo as capacidades de linguagem comprovaram que estas já se tornaram “um importante instrumento de avaliação de leitura, já tendo sido utilizadas para avaliar as propostas de compreensão escrita de livros didáticos de língua portuguesa (Cf. MACHADO, 2001), ou de sequências didáticas para a leitura em língua inglesa (Cf. CRISTOVÃO, 2001). Neste trabalho, as características referentes ao texto escrito pretendem contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa com as atividades de reescrita do texto, momento em que ele deve oportunizar ao aluno o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

⁵⁹Modelo adaptado ao de Labella Sanches (2011) para a análise das Capacidades de Linguagem - CL, referentes às características do texto escrito.

tempo verbal no passado, situando a fala do narrador e a dos personagens etc.; Em seguida, observamos a capacidade **discursiva** (CD), momento em que Samanta direciona os alunos a complementar informação no texto referente aos aspectos da sequência e da organização da estrutura do conto, com o objetivo também de identificar e diferenciar a voz dos personagens da do narrador; e, por fim a capacidade de **ação** (CA). Vejamos as características pertinentes à cada capacidade de linguagem, seguidas de exemplos.

- **Características que contemplam a capacidade de ação - CA**

Quadro 8: Descrição de características pertinentes à reescrita de textos que viabilizam o desenvolvimento da Capacidade de Ação – CA.

CAPACIDADE DE AÇÃO	CA. 1: Inferência sobre o contexto de produção e a interação dos envolvidos: 1.1 Encaminhamentos para o aluno agir, determinando quem vai fazer as alterações no texto durante a tarefa de reescrita; 1.2 Questionamentos sobre a organização do texto escrito, objetivando levar o autor a fazer inferências sobre o que deve ser acrescentado ou retirado, para a realização da ação; 1.3 Realização de ações considerando a posição social dos envolvidos no processo interativo. CA. 2: Conhecimento prévio ativado: de mundo, social e linguístico: 2.1 Ativação de conhecimentos que estejam na memória do escritor – de mundo, social ou linguístico, ou seja, inferência de informações que possam contribuir para melhorar a organização do texto, durante a etapa de reescrita; CA. 3: Interação comunicativa dependendo da posição social dos envolvidos: 3.1 Compreensão das ideias que devem constar no texto reescrito, considerando a pessoa que fala. CA. 4: Entendimento dos objetivos para as ações realizadas: 4.1 Compreensão das ações realizadas por meio do agir.
----------------------------------	--

O quadro acima contempla três dos critérios referentes às capacidades de ação. Para cada um dos critérios, criamos características que nos possibilitam identificar, por meio da fala em interação professora-aluno(s), a capacidade de ação contemplada por Samanta durante o trabalho realizado com a reescrita textual. Vejamos no exemplo (5) e (6) alguns trechos que contemplam os critérios CA.1 e CA.2, respectivamente:

Exemplo (5): CA.1 - Contexto de produção e a interação dos envolvidos.

12. vocês vão juntar três tipos de correções... a que **eu fiz** ... a que **o colega fez** e a que
 13. **vocês mesmos vão fazer** quando perceber alguma falha e algum erro **vocês próprios vão**
 14. **corrigir** tá ok? alguém ainda apresenta dúvida?
 /.../
 70. no primeiro parágrafo... acho que você se confundiu"... certo? então **ela já... deixou** aqui

71. algumas sugestões... pra você melhorar seu texto... aí você vai reescrever... levando em
 72. considerações... **o que eu disse...** e o que **a colega disse...** entendeu? ficou claro agora
 73. o que tem pra ser feito? aí você destaca uma folhinha do caderno e vai... reescrevendo...
 74. observando os dois textos...

O fragmento acima apresenta as condições para a reescrita do texto, indicando ao aluno-produtor o que ele deverá seguir: o que foi determinado pela professora, pelos colegas e, por fim, o que cada um conseguir enxergar no texto (Ls.13-14). Desse modo, Samanta determina quem deve realizar a ação, o aluno, e o que ele deve contemplar ao agir. Por meio do uso da locução verbal (verbo ir + verbo no infinitivo), percebemos a intenção e imposição da professora. Assim, durante a reescrita, o produtor deverá considerar as sugestões explícitas e também inferir, colocando-se como agente participativo consciente de seu fazer (BRONCKART, 1999), demonstrando sua capacidade de ação em refazer o texto, assumindo o seu papel social no respectivo contexto, fatos estes observados na ênfase dada por Samanta no uso dos pronomes “**vocês mesmos**” e “**vocês próprios**”.

Exemplo (6): CA. 2 - Conhecimento prévio ativado: textual e de mundo.

27. **Samanta.:** de preferência ... você pula uma linha... **lembra dos textos que a gente leu ...** que
 28. tinha assim... é:: “O menino disse” dois pontos... aí na outra linha você põe ... travessão
 47. **Samanta.:** é! nas falas: olha aqui ó vamos ... pegar **o exemplo desse texto aqui ó...**((mostra
 48. para o aluno **o conto que havia sido trabalhado** em sala “O Diamante” no qual aparece o
 49. discurso direto)) lembra que nesse texto **a gente falou aqui que tinha diálogo?** que tinha
 50. personagens falando ... então olha... aqui a gente ... é... “A mãe de Maria perguntou” aí ó... a
 /.../
 115. **Samanta:** Ponto! aí aqui você pode colocar né: “Wesley chamou o cachorro de Babotelo
 116. porque ele corria muito”... entendeu?... já tem que deixar... pra o leitor na hora que for ler...
 117. perceba que é um parágrafo... **é não pode esperar por Chico Xavier**
 156. vocês compreenderam direitinho a temática... a estrutura do conto:... os contos ficaram
 157. bem feitos..só faltando alguns ajustes...porque **nunca...um texto fica pronto da primeira vez**
 158. **que a gente escreve... né?**
 159. **Aluno 3:** só o de Chico Xavier...
 160. **Samanta:** ... como nós não somos Chico Xavier... o texto da gente tem que ser produzido... aí
 161. depois a gente analisa... corrige... escreve de novo... lê de novo... até ficar pronto...

Os trechos em destaque no exemplo (6) demonstram que, ao mediar a atividade, Samanta direciona o aluno a ativar o conhecimento prévio: o *textual* e o de *mundo*. No primeiro caso, por meio de indagações “**lembra dos textos ...**” (L.27), “**...o exemplo desse texto aqui ó ...**” (L.47), ela vai conduzindo o aluno a lembrar da organização de alguns contos trabalhados em aulas anteriores, a exemplo de “**O Diamante**”, de Veríssimo, de modo que, lembrando da estrutura textual desses contos, possa o aluno optar por uma das possibilidades de organização interna do texto. No conto “O Diamante”, as falas dos personagens estavam organizadas em forma do discurso direto, sinalizadas pelo uso do travessão. Esse procedimento, utilizado por Samanta, em direcionar o aluno a buscar os textos trabalhados em sala de aula, para ativação

do conhecimento textual e, assim, compreender que as falas dos personagens são sempre destacadas em relação à fala do narrador, nos remete a orientação dada por mim, indicando a releitura de alguns textos para que ela elaborasse a atividade de reescrita, somando-se obviamente às outras experiências formativas que ela vai ressignificando. Logo, o trabalho realizado por Samanta, durante a reescrita individual, transmite que ela se apropriou de conhecimentos científicos discutidos na fase inicial do componente de estágio e de conhecimentos experienciais relacionados à experiência vivenciada por ela, enquanto aluna, no Estágio Supervisionado. Em outras palavras, que as ações por mim realizadas também serviram de espelho para o agir de Samanta em sala de aula.

Ainda em relação ao trabalho realizado com a reescrita do texto de forma individual, Samanta direciona os alunos a ativarem o *conhecimento de mundo* quando faz referência ao espírita Chico Xavier “... e não pode esperar por **Chico Xavier**...” (L.117). Nesse momento, ela conduz o aluno a buscar outras informações e a relacioná-las à situação de (re)escrita do texto, a qual que está sendo vivenciada em sala de aula. Esse direcionamento contribui para que o aluno compreenda que o contexto no qual ele estava inserido era diferente do contexto em que Chico Xavier psicografava. Esta é uma das situações que demonstra a concepção de texto adotada por Samanta - como processo, e também a intenção com a atividade de reescrita do conto - publicação de um livro: “... porque **nunca ... um texto fica pronto da primeira vez que a gente escreve... né?**” (Ls.157-158), revelando o desenvolvimento da (CA). Vejamos outras ocorrências que demonstram o desenvolvimento da CA.

Exemplo (7): CA 4.1 - Compreensão das ações realizadas por meio do agir.

213. **Aluno 13:** vem cá Professora... **terminei de assinar...**

214. **Samanta:** como é *Aluno 13*?

215. **Aluno 13:** terminei... **assinado!**

216. **Samanta:** tu terminou o texto? Eh **até assinatura...** muito bem.. **vá treinando autógrafo..**

217. quando for **publicar o texto... você autografar lá no finalzinho...**

Nesse exemplo, percebemos que o fato de o aluno mostrar para a professora que assinou o texto no final (CA) representa uma ação significativa, com intenção de demonstrar que agiu de forma consciente, reconhecendo a situação de uso de sua assinatura na “versão final” do texto como uma forma de marcar sua autoria, fato confirmado pela professora: “**vá treinando... autógrafo...** quando for **publicar o texto... você autografar lá no finalzinho**” (L.216-217). Essas colocações sinalizam que as ações realizadas têm uma intenção: demonstrar que concluiu a tarefa e que seu texto deverá ser identificado e reconhecido, quando for publicado. Vejamos outras ocorrências:

Exemplo (8): CA 4.1- Compreensão das ações realizadas por meio do agir.

122. **Samanta:** cada texto bom... alunos tão dedicados... e ficam se reclamando chorando só
 123. porque escreveu muito! como é que **a gente vai publicar nosso livro...** se cada um só
 124. escrever uma linha?...então **a gente** não ia publicar um livro...ia publicar uma folha...cada um
 125. escrevia uma linha...

Percebemos, nessa situação, que Samanta incentiva a reescrita do texto agindo por meio de um elogio, expresso pelo adjetivo em: “cada texto **bom...**” (L.122), e, em seguida, sugere que o autor acrescente informações, ou retire outras que considere desnecessárias. Como a ação de reescrever o texto tem um sentido, a publicação em um livro, conforme demonstra Samanta “...como é que **a gente** vai publicar **nosso livro**” (L.123), é necessário que as ideias nos textos estejam bem articuladas, os parágrafos organizados etc. Assim, ela chama a atenção do aluno para a reflexão sobre o objetivo da realização da tarefa, colocando-se também responsável pela etapa de reescrita a ser realizada, por meio dos vocábulos: “**a gente**” e “**nosso**”. Com isso, Samanta direciona o aluno a refletir sobre seu texto e a agir dentro de um contexto significativo, não só para ele, mas também para ela: “... então **a gente** não ia publicar um livro...” (L.124). Mais uma vez, ela enfatiza o sentido para as ações a serem realizadas com a atividade de reescrita do texto.

Nesse contexto, podemos afirmar que esta é uma atividade didática que leva o aluno a refletir e a desenvolver sua capacidade de ação com sentido. Trata-se, nas palavras de Cristovão (2013, p. 374), de “atividades didáticas que sugerem que o aluno busque dados como quem produziu um determinado texto, para quem, quando, onde e para quê”. Sobre este último aspecto, “**para quê**”, inferimos que se encontra a etapa de reescrita. Esta etapa corresponder também aos objetivos para a realização da tarefa, conforme Geraldi (1993) já havia proposto em relação às estratégias do dizer - ter o quê dizer, a quem dizer e **como dizer**.

Tendo em vista o que já foi descrito sobre as características que indicam a capacidade de ação, é importante destacar que essa, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é considerada a base para o desenvolvimento das demais; em outras palavras, que esta permeia as demais, pois o desenvolvimento da capacidade discursiva e da linguístico-discursiva é realizado por meio de uma ação. Assim, nos processos interativos entre PFI/aluno(s) durante a reescrita do texto em sala de aula, ocorreu o desenvolvimento das capacidades de linguagem ora concomitantemente, ora de forma separada, mas sempre com vistas a um único objetivo, a produção final do texto.

Passemos, no exemplo a seguir, à identificação da capacidade de ação (CA) engrenada às demais: capacidade discursiva (CD) e a linguístico-discursiva (CLD).

- **Características que contemplam a capacidade discursiva**

Quadro 9: Descrição de características pertinentes à reescrita de textos as quais viabilizam o desenvolvimento da capacidade da ação + capacidade discursiva (CA + CD).

CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE DISCURSIVA	CD.1. : Características da Infraestrutura Geral do Texto e Progressão do Conteúdo Temático: Perguntas que levam o aluno a refletir e a entender a organização da estrutura e da organização do conteúdo de determinado gênero (entrevista, um conto, uma charge, uma propaganda etc); 1.2 Sequênciação e progressão das ideias do conteúdo abordado em determinado gênero, por meio da reescrita do texto.
--	--

Exemplo 9: CA + CD.1.1: Infraestrutura Geral do Texto (organização da estrutura e do conteúdo, em determinado gênero).

82. **Aluno 3:** Professora! O parágrafo pode ser aqui? ((aponta para a outra linha do texto))
 83. **Samanta:** oi!
 84. **Aluno 3:** o parágrafo!
 85. **Samanta:** O parágrafo?: pode::... depende... olhe... observe... olha só... **como é que a gente vai saber que terminou um parágrafo?** ... a ideia que você tava falando foi concluída?...
 87. então...**a gente sempre termina um parágrafo quando conclui uma ideia...** certo? não é só pra
 88. pular uma linha e deixar o texto todo cortado não! ... diga *aluno 7...*

Os trechos destacados nesse exemplo exibem a CD. Primeiro, a professora, por meio de uma pergunta “**como é que a gente vai saber que terminou um parágrafo?**” (Ls.85-86), procura levar o aluno a pensar na função do parágrafo, explicando, em seguida, o que deverá ser considerado durante a sua organização, ou seja, conduz a entender a organização textual das ideias expressas em cada parágrafo: “**a gente sempre termina um parágrafo quando conclui uma ideia...**” (L.87). Essa informação leva o aluno a compreender a organização do conteúdo do texto que está sendo reescrito, como as informações são distribuídas em cada parágrafo, e não simplesmente a pular uma linha. É um momento em que o aluno vai refletir sobre a organização das informações em seu texto, observando a repetição, a falta de complemento verbal ou nominal etc.

Exemplo (10): CA + CD 1.1: Progressão Temática - entender a organização das informações, conteúdo, em determinado gênero, e como ocorre a progressão temática: entrevista, um conto, uma charge, uma propaganda etc.

65.bom...você só precisa **observar algumas anotações... que fiz... nele.. para aperfeiçoá-lo**
 66.mais um pouco..**“vamos ver quais foram as anotações...olhe.. por exemplo...aqui... alguns**
 67.termos:: quando você diz “**bem...esse dia chegou**” você poderia dizer “tal dia **eles se**
 68.**encontraram...** tal” certo? organizar mais estrutura... /.../

Os trechos em destaque no exemplo (10) revelam que Samanta, ao interagir de “um para um”, direciona o aluno a completar as informações do conto, com o objetivo de que ele consiga dar a progressão das ideias do conteúdo que está abordando em seu texto, as quais foram sinalizadas por ela, às margens da primeira versão: “**vamos ver quais foram as anotações...** /.../ “**bem...esse dia chegou**” você poderia dizer “tal dia **eles se encontraram...**” (Ls.66-67). Essa discussão com o aluno sobre o que está exposto e como ele deveria continuar o desenvolvimento das ideias revela que Samanta, ao mediar a reescrita do conto, (co)participa também por meio de bilhetes interativos e com anotações ao longo do texto do aluno, conforme sugerem Leite e Pereira (2009).

Os processos interativos entre Samanta/aluno(s), em sala de aula, durante a atividade de reescrita do texto, individualmente, revelam que a capacidade de linguagem linguístico-discursiva foi a mais contemplada. Vejamos, nos exemplos a seguir, algumas dessas ocorrências.

- **Características que contemplam a capacidade linguístico-discursiva**

Quadro 10: Descrição das características pertinentes à reescrita do texto, às quais viabilizam o desenvolvimento da capacidade de ação + capacidade linguístico-discursiva (CA+CLD).

CAPACIDADE DE AÇÃO + CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	CLD.1: Operação de Textualização: Uso da pontuação e de elementos linguísticos para a identificação das pessoas do discurso: narrador e personagens; uso da pontuação adequada para compreensão das informações no texto; Uso de elementos coesivos que estabelecem a conexão e segmentação das informações no texto escrito; Uso de conectivos que permitem o encadeamento das informações no texto e o tipo de ligação entre as frases no texto com o objetivo de que o leitor compreenda as informações transmitidas; Uso da coesão nominal: com as informações do texto (objeto direto e indireto; sintagmas nominais que constroem os anafóricos, responsáveis pelas retomadas do conteúdo para a progressão das informações). Uso da coesão verbal: com emprego do tempo verbal de forma adequada ao contexto da produção textual. Saber utilizar determinado tempo verbal, considerando o gênero a ser reescrito (observação dos verbos utilizados de acordo com o texto: conto, resenha, crônica, notícia etc.). CLD.2: Vozes Enunciativas: Uso de pronomes que identificam as vozes enunciativas na produção textual e das informações referentes a cada uma delas. CLD. 3: Escolhas Lexicais:
---	--

	3.1 Durante a reescrita do texto, observar se a substituição de uma palavra por outra, altera ou não o sentido do texto, mudança de um léxico informal para o formal de acordo com a situação comunicativa (utilizar um vocabulário adequado ao texto considerando o interlocutor, o contexto situacional etc.).
--	--

Exemplo (11): CA+CLD 1.1: Uso da pontuação e de elementos linguísticos para a identificação das pessoas do discurso: narrador e personagens; uso da pontuação adequada para compreensão das informações no texto; CLD 2.1: Vozes enunciativas - Uso de pronomes que identificam as vozes enunciativas na produção textual e das informações referentes a cada uma delas.

1.Samanta:olha aqui no texto ... sempre quando a gente vai ter uma marcação ... a gente
2. tem o seguinte ... olha só ... “um dia Maria chegou em casa da escola... muito triste ... o
3. que foi? perguntou a mãe de Maria” ... certo? então eu tenho aqui a marcação.. mas eu 4. tô na frente
dizendo quem foi que falou isso aqui ... só que no seu textinho você...
5.simplesmente você colocou as falas e não disse quem era que tava falando.... e aí você 6. diz assim... e Maria
disse.... ou ZEfa disse.... o pai de João falou ... aí você pode colocar a 7.marcação ... porque só assim.... não dá
pra gente entender que é alguém que tá falando ...
8. entendeu? ...

Os trechos em negrito do exemplo (11) correspondem à CLD. Neste momento da mediação, Samanta leva o aluno a perceber o modo como o conteúdo do conto deve ser organizado, no caso específico de sinalizar para o leitor a pessoa que fala no texto. Assim, o aluno está aprendendo que é preciso deixar marcas linguísticas para identificar as falas dos personagens, diferenciando-as da voz do narrador, por exemplo. Para identificar as falas dos personagens no texto, as sugestões de Samanta são de que os verbos deverão estar no passado e na terceira pessoa: “... só que no seu textinho você... simplesmente você colocou as falas e não disse quem era que tava falando.... e aí você diz assim... e Maria disse.... ou ZEfa disse.... o pai de João falou ... aí você pode colocar a marcação ...”(Ls.4-7). Ou seja, Samanta esclarece que o aluno deve sinalizar para o leitor a pessoa do discurso em seu texto, já que na primeira versão do conto não estava sendo possível diferenciar a voz do narrador da voz de um dos personagens, por exemplo. Com isso, o aluno compreende a função do uso do travessão (---) que é a de sinalizar a voz de determinado personagem no texto narrativo, no conto, por exemplo. Paralelamente a esses procedimentos durante a reescrita do conto, Samanta vai dando pistas de como o aluno deve promover a progressão temática em seu conto. Vejamos essa situação em (12):

Exemplo (12): CA + CD + CLD: Progressão Temática: sequenciação e progressão das ideias do conteúdo abordado no gênero: conto (texto narrativo), a ser reescrito; e Vozes Enunciativas: uso de pronomes ou de outro elemento linguístico, como o travessão, que identificam as vozes enunciativas na produção textual e as informações referentes a cada uma delas.

08. **Aluno 3:** professora... vem cá por favor!
 109. **Samanta:** oi?
 110. **Aluno 3:** ó... aí ele diz “Esse cachorro/Esse é o meu cachorro e vai se chamar Babotelo” aí eu
 111. botei isso aqui “pois ele corria muito”.
 112. **Samanta:** aí **aqui já é o narrador que tá dizendo..**que Babotelo corria muito...então até aqui
 113. terminou a fala de Wesley... ((aponta para outro trecho))
 114. **Aluno 3:** aí é um ponto né?
 115. **Samanta:** Ponto! aí aqui você pode colocar né: **“Wesley chamou o cachorro de Babotelo**
 116. **porque ele corria muito”**... entendeu?...

O trecho em destaque sinaliza o momento em que Samanta tira as dúvidas do aluno em relação à distinção entre fala dos personagens e voz do narrador. Ela também orienta o aluno para que ele introduza a voz do narrador, colocando a informação pretendida - **“Wesley chamou o cachorro de Babotelo porque ele corria muito...”** (Ls.115-116). Por meio dessa orientação, que chama a atenção para a continuidade ao texto, percebemos que a professora busca mostrar ao aluno o que significa a progressão temática, levando-o ao desenvolvimento da capacidade discursiva e da linguístico-discursiva concomitantemente. A primeira contempla os aspectos de sequência e da organização da estrutura do conto, e a segunda quando direciona o aluno a identificar no texto os personagens, destacando a fala de cada um por meio do uso do travessão, identificando, assim, a voz do narrador no conto a ser reescrito. Em outras palavras, os tipos de discurso no texto e organização do planejamento geral do conteúdo a ser tratado no conto. Assim, Samanta faz a mediação para que o aluno dê continuidade à progressão temática de seu conto, completando as informações ausentes e identificando as vozes enunciativas.

Essas ações evidenciam a necessidade da mediação de forma (co)participativa durante a reescrita do texto, pois em muitas situações o aluno-autor não consegue enxergar as lacunas em seu texto, precisando, portanto, de sugestões de outros (professor ou colegas mais experientes). As ações de Samanta no trabalho realizado com a reescrita demonstram que ela não apenas executou o que havia auto-prescrito, no trabalho planejado, mas também agiu em sala de aula considerando a situação de trabalho em que se encontrava. Esse fato foi observado no momento em que os alunos, ao reescreverem o texto, fizeram questionamentos não previstos, como dúvidas no uso de determinada pontuação ou progressão da temática do conto. Logo, a ação de Samanta nesse momento corresponde ao posicionamento de Machado (2009), quando a autora defende que o trabalho docente não é uma simples execução do prescrito, mas uma ação realizada em determinado contexto educacional. Isso demonstra mais uma vez a apropriação, por Samanta, de determinados conteúdos e direcionamentos metodológicos.

Vejamos, no quadro a seguir, mais indícios que comprovam essa apropriação, mais uma vez relacionadas à capacidade linguístico-discursiva.

Exemplo (13): CA + CLD. 1 Operação de Textualização: identificação das pessoas do discurso por meio da pontuação e de elementos linguísticos que identifiquem a pessoa que fala: narrador e personagens; uso da pontuação adequada para compreensão das informações no texto.

27. **Samanta.:** de preferência ... você pula uma linha... lembra dos texto que a gente leu ... que
 28. tinha assim... é:: “O menino disse” dois pontos... **aí na outra linha você põe ... travessão e a**
 29. **falinha do menino ... toda vez que tiver uma fala aí você faz isso ... deixa um espaço ...**
 30. **travessão e a falinha tá ok?** ó...
 31. certo? aspas pra marcar a fala ... mas aí você pode fazer o seguinte ó ... aqui por exemplo...
 32. **aqui num é a fala?** aí você põe ó... um **travessãozinho** antes... /.../
 50. personagens falando ... então olha... aqui a gente ... é... “A mãe de Maria perguntou” aí ó... a
 51. fala de Maria... no seu texto como é que **você vai marcar a fala dos personagens?**... ó ... põe
 52. um **travessãozinho** antes: ... pra marcara fala ... depois mais aqui na frente... a gente tem ... “Na
 53. mesa de jantar... Maria de repente falou... **aí tem dois pontos, pra indicar que vem a fala**
 54.**de Maria ...** aí depois **na outra linha ó:: travessão e a fala de Maria... a fala do personagem:**
 55. ... entendeu?
 56. **Aluno 3:** Entendi... /.../
 143. **Aluno 1:** olha professora... aí nessa parte aqui “O menino vai pular” aí como é que eu faço?
 144. A “mãe do menino disse” aí como é que eu faço aqui professora?
 145. **Samanta: aí você vai lá na OUtra linha: aqui aí você coloca** “A mãe do menino disse” dois
 146. pontos... **na OUtra linha a fala da mãe do menino...** entendeu?
 147. **Aluno 1:** entendi!

Os trechos do exemplo (13) demonstram, mais uma vez, que os alunos não têm conhecimento de como devem indicar o discurso direto no conto que escreveram. Diante disso, Samanta sente a necessidade de explicar o uso de alguns aspectos linguísticos para marcar o discurso direto no texto, dando sugestões de como o aluno deverá proceder: “**aí você vai lá na OUtra linha: aqui aí você coloca ... ‘a mãe do menino ... disse’ dois pontos... na OUtra linha a fala da mãe do menino...**” (Ls.145-146); “... “O menino disse” **dois pontos...** aí na outra linha você põe... **travessão e a falinha do menino ...** (Ls.28-30) / / deixa um espaço **travessão e a fala...**” (Ls.29-30); “**você vai marcar a fala dos personagens?**... ó... põe um **travessãozinho antes:...**” (Ls. 51-52); “... **aí tem dois pontos,** pra indicar que vem a fala de Maria ... aí depois **na outra linha ó:: travessão e a fala de Maria... a fala do personagem:...**” (Ls.53-54). Esses aspectos foram os priorizados por Samanta no momento em que fez a mediação da atividade de reescrita, por terem sido os mais recorrentes nos contos produzidos em sala de aula. Essa atitude foi motivada por ter sido essa a orientação dada por mim, durante a leitura dos textos teóricos na etapa das discussões realizadas no Estágio II, período que antecedeu a planificação e a realização das atividades docentes. Momento esse em que eu havia enfatizado que, na atividade de reescrita, devem ser contemplados os aspectos falhos mais recorrentes, por ser inviável abordar todos de uma só vez, sobretudo se essa fosse a primeira vez que os alunos iriam reescrever um texto em sala de aula.

Apesar de Samanta chamar mais a atenção, nos contos dos alunos, para os aspectos referentes à microestrutura do texto, a exemplo da pontuação, ela também destaca aspectos da macroestrutura responsáveis pela sequenciação e organização das informações em determinados parágrafos. Fato esse que confirma, mais uma vez, que o trabalho docente realizado não corresponde exatamente à execução do que foi prescrito, mas uma ação que contempla muito mais o contexto (MACHADO, 2009). Vejamos algumas dessas ocorrências:

Exemplo (14): CA+CLD.1.1 Operação de Textualização (organização das séries isotópicas)

218. **Aluno 13:** aí aqui eu botei assim professora... “O pai dela olhou para ele e viu que era um
219. bom rapaz **aí... que iria fazer** a filha dele feliz... **aí permitiu que** eles namorassem”((leu para a
220. professora o que havia escrito))
221. **Samanta:** ah:... fica tão mais bonitinho... num foi?
222. **Aluno 13:** é!
223. **Samanta:** fica bem...**fica bem mais arrumado:** que o pai achou que ele era um bom rapaz(...)

Nesse trecho, Samanta sugere que o aluno reorganize a estrutura do parágrafo, o que é feito sem imposição, mas de forma persuasiva “fica bem... **fica bem mais arrumado: ...**” (L.223). Em outra parte, ela resume o parágrafo eliminando as marcas de oralidade “**aí... que iria fazer ... aí permitiu que ...**” (L.219), escritas anteriormente pelo aluno 13. Dessa forma, Samanta participa da reescrita do conto escrito pelo aluno, ajudando-o a encadear as frases no parágrafo e viabilizando que ele estabeleça a progressão temática.

No que diz respeito ao uso do léxico, ao mediar a atividade, Samanta sugere que o aluno faça escolhas que se adequem à situação comunicativa. Vejamos:

Exemplo (15): CA+CLD1.2: Escolhas Lexicais (sugestões de mudança de léxico informal para o formal)

149. **Samanta:** não “você tinha **ido com a cara** do jovem”... ah... você... porque assim dizer que
150. tinha “ido com a cara do jovem”...**você diga assim** “o pai da menina **simpatizou com Daniel...**
151. **gostou de Daniel**”

A proposta de substituir “**ido com a cara** do jovem” (L. 149) por “**simpatizou com Daniel ... gostou de Daniel**” (Ls.150-151) possibilita ao aluno refletir sobre a adequação vocabular. Além disso, a sugestão de mudança do vocábulo não interfere no sentido da informação a ser transmitida, apenas deixa a linguagem menos coloquial, com vocábulos mais formais. Possivelmente, a ênfase dada por Samanta aos aspectos da microestrutura do texto pode ter direcionado os alunos a fazer questionamentos sobre o emprego de alguns sinais de pontuação. Vejamos uma dessas ocorrências no exemplo abaixo:

Exemplo (16):CA+ CLD.1.1 Operação de Textualização: uso da pontuação adequada para compreensão das informações no texto.

184. **Aluno 1:** Professora... [[porque a senhora disse que podia...
 185. **Aluno 3:** [[Aqui professora... vem cá!
 186. **Aluno 1:** ... que ficava melhor com um ponto de interrogação... **mas pode ser os dois?**
 187. **Samanta:** pode::!
 188. **Aluno 1:** mas qual eu boto primeiro... **interrogação ou exclamação?**
 189. **Samanta:** coloca...a:: interrogação e depois a exclamação...**porque é como se ela estivesse**
 190. **fazendo uma pergunta...** assim bem::.
 191. **Aluno 1:** é:!

Esse trecho, mais uma vez, denuncia problemas de pontuação, justificando a ênfase dada por Samanta, ao mediar a atividade de reescrita, dando destaque aos aspectos da textualização responsáveis pela pontuação do texto. Um fato relevante, e que merece destaque, é que, a partir desse direcionamento, os alunos começam a demonstrar interesse em compreender o uso adequado dos sinais de pontuação no texto e sentem-se à vontade para tirar dúvidas, envolvendo-se com a atividade proposta: “... mas qual eu boto primeiro... **interrogação ou exclamação?**” (L.188). A resposta atribuída por Samanta vem seguida de uma explicação “... **porque é como se ela estivesse fazendo uma pergunta ...**” (Ls. 189-190) Com essa resposta, ela não dá apenas uma informação, mas leva o aluno a compreender o porquê do ponto de exclamação vir antes da interrogação. Essa explicação, provavelmente, possibilitará ao aluno fazer uso desses sinais em outros contextos.

Dentre as ações realizadas por Samanta, durante o processo de mediação no trabalho realizado com a reescrita individual, percebemos que ela contemplou o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem concomitantemente. Este fato nos remete à posição de Schneuwly e Dolz (2004) de que a capacidade de ação encontra-se presente nas demais; e também às considerações de Cristovão (2007) de que elas podem ocorrer de forma engrenada.

Conforme observado, o desenvolvimento das capacidades de linguagem ocorreu de forma mais engrenada do que de forma separada, pois no momento em que Samanta direcionava um dos alunos a mudar a sequência da progressão temática (CD), ela também chamava a atenção para o uso da pontuação, para estabelecer sentido na sequência (CLD); situação semelhante foi observada quando ela sugere a organização da estrutura do conto, em que cada aluno deverá informar a fala dos personagens, na versão reescrita, por meio do travessão; simultaneamente, a voz do narrador deverá ser informada de outra maneira etc. Além disso, a mudança de um vocabulário ou a retirada de uma expressão na modalidade oral não alterava o sentido do texto, apenas deixava-o mais formal, adequado para a situação pretendida; e o acréscimo ou retirada de uma vírgula, um ponto de exclamação ou de interrogação ou os dois

juntos, por exemplo, organizava o sentido que o autor desejava transmitir ao leitor, em determinado parágrafo ou em uma frase.

Assim, o predomínio das capacidades linguístico-discursivas, referentes aos aspectos da operação de textualização, se deve ao fato de estas terem tido um índice bem significativo na maioria dos contos produzidos. Estes, por sua vez, não foram explorados de forma isolada, descontextualizada, mas sempre contemplando o sentido pretendido. Se a observação dessas capacidades ocorreu de forma separada, foi devido ao fato de que em alguns momentos houve a necessidade de melhor explicitar determinada capacidade de linguagem e aquelas mais evidenciadas por Samanta, durante o trabalho realizado com a reescrita individual do texto.

Diante do exposto, percebemos a importância do professor agir de forma colaborativa na atividade realizada pelo aluno. E, no caso do PF, especificamente aquele que atua nos Estágios Supervisionados, este deve além de subsidiar teórica e metodologicamente os graduandos, ora deva agir como parceiro colaborativo desse processo, colaborando para que o PFI transforme o conhecimento científico, apreendido na formação, em conhecimento didático, durante a prática de sala de aula, ora mediando e orientação para que eles construam autonomia profissional.

Podemos ainda destacar que, no trabalho realizado por Samanta, ao propiciar que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem, ela está demonstrando a concepção de ensino de língua adquirida na prática de ensino. E, por meio de reflexões sobre o trabalho planejado e realizado é possível reconfigurar as ações desenvolvidas, replanificando o trabalho docente. Etapa essa a ser analisada no Capítulo V.

4.2.2 Ações de Valentina

No trabalho realizado com a reescrita individual, Valentina também demonstrou ter se apropriado dos conhecimentos teórico-metodológicos discutidos na primeira etapa de formação no Estágio Supervisionado II.

Ao analisarmos suas ações, durante o trabalho realizado com a reescrita individual, percebemos que ela contempla o que havia planejado, e em poucas situações contempla alguns procedimentos que não estavam prescritos, o que é normal ao agir de qualquer profissional. Analisaremos na sequência os tipos de interação e as capacidades de linguagem contempladas na reescrita individual.

4.2.2.1 Tipos de interação

As ações planejadas por Valentina conduziram à predominância do tipo de interação “um para muitos” no trabalho realizado com a reescrita individual, já que ela direcionou os alunos a avaliarem os textos uns dos outros, apresentando sugestões para que o autor pudesse reescrever seu texto. Um fato a ser destacado é de que ela não age de forma (co)participativa na reescrita individual a ser realizada pelos alunos, direcionando essa ação para eles, no momento em que delega que são os responsáveis por avaliar e apontar sugestões para que o autor reescreva o texto. Diante desse fato, ela não faz uso dos bilhetes indicativos, sugerindo o que deve ser melhorado no texto, por exemplo, conforme foi observado nas ações da outra professora estagiária, Samanta, os direcionamentos dados por Valentina ocorrem de forma geral, mas sem a inserção dela na tarefa a ser realizada, conforme podemos constatar nos exemplos em que a voz de Valentina é constante. Vejamos:

Exemplo (17)⁶⁰ - Interação “um para muitos”

6. **Valentina:** bom dia! ... pra poder melhorar aqueles pontos ali a gente falhou... certo? a gente
7. escreve... depois a gente revisa... e aí como a gente viu aqui... tem alguns elementos
8. estruturais do conto... que são Básicos para caracterizar o conto e se a gente fugir totalmente
9. a eles... o nosso texto não fica um conto... e nessas três proposta que foram pedidas aqui pra
10. vocês... todos três era pra criação de um conto... **então teve gente aí... que se confundiu um**
11. **pouquinho...**que se enganou **e fugiu aí desses/desses elementos estruturais do conto** fugiu
12. totalmente... então agora vai ser a hora de rever isso... “e como e que vai ser feita essa
13. revisão?“cada um vai revisar o seu? não!”**vocês vão se juntar em dupla...**certo? porque duas
14. cabeças pensam mais /.../ melhor do que uma só... você vão se juntar em dupla... **eu vou**
15. **devolver** o texto de vocês... a **cada um** de vocês... e **vocês vão trocar** o texto entre si... então
16. **você vai avaliar o texto do seu colega...e o seu colega vai avaliar o seu texto...** obedecendo
17. aqui gente...**aos critérios que tá aqui nessa tabelinha** ó...certo? então **você vai ler...**você vai
18. ler o texto do seu colega... e vai avaliar os critérios que estão aqui nessa tabela... eu vou
19. entregar agora pra vocês... na folhinha que vocês forem... na folhinha que vocês forem
20. reescrever... na folhinha que vocês forem reescrever o texto... eu quero que vocês coloquem
21. esse título aqui... certo? “Avaliação... reescrita do texto”... pra **eu saber...** que é a reescrita...
22. e... mas eu quero o texto antigo junto... certo? eu quero os dois... eu quero o antigo e esse que
23. **vocês vão reescrever...** deixa **eu devolver** primeiro... depois eu dou a fichinha...
24. *Aluno2... Aluno 3?... Aluno 4?*((a professora Valentina caminha pela sala distribuindo os textos a cada aluno, em seguida ela distribui a ficha para cada um avaliar o texto do colega, anotar o que o autor precisa melhorar))...

As marcas linguísticas em destaque nos trechos “... pra **eu saber...** que é a reescrita... e... mas... /.../ deixa **eu devolver** primeiro...” (Ls.21-23) e sob a forma de locuções “... **eu vou devolver** o texto de vocês...” (L.14), “... e **vocês vão trocar** o texto entre si... então **você vai avaliar** o texto do seu colega... e o seu colega vai avaliar o seu texto....”(Ls.14-16) demonstram que Valentina assumiu o lugar de professora com autonomia profissional,

⁶⁰ Os exemplos de nº 17 a 24, analisados neste capítulo, correspondem às transcrições das aulas realizadas por Valentina com a reescrita individual. Anexo: J (Ls. 1-521). Disponível em CD.

determinando o que e como os alunos devem fazer em sala, uma ação social; e a dos alunos como aprendizes e colaboradores do trabalho do outro, uma ação coletiva. Assim, o trabalho por ela realizado nos remete para as representações do trabalho docente como uma atividade social e coletiva, em que a PFI viabiliza a mobilização de saberes durante o trabalho realizado, ao direcionar “os alunos a pensarem, ao invés de pensar por eles” (GARRIDO, 2001, p. 131). Ao realizar esse procedimento, Valentina demonstra uma apropriação do conhecimento científico adquirido no Estágio Supervisionado, visto que a PF deu autonomia para que cada uma pudessem agir da forma que melhor lhe convinha. Assim, Valentina também atua em sala de aula “de forma competente, criativa e crítica como cidadão e profissional” (op. cit.) que sabe o que faz.

Tendo em vista o interesse em levar o outro (os colegas) a colaborar no processo de reescrita do texto, ela julga ser necessário dar explicações gerais, conforme os trechos em destaque “então **teve gente aí... que se confundiu um pouquinho...que se enganou e fugiu aí desses/desses elementos estruturais do conto...fugiu totalmente...** então agora vai ser a hora de rever isso...” (Ls.10-12). Os trechos sinalizados demonstram a representação *subjetiva* (HABERMAS, 1987) de Valentina em relação à escrita dos textos dos alunos, expressa oralmente e de forma geral, pois ela não se posicionou nem por escrito e nem de forma individual sobre a produção textual de nenhum dos alunos. Em outras palavras, não foi registrado nenhuma indicação, nos textos dos alunos, do que eles deveriam reescrever, ficando essa indicação sob a responsabilidade dos colegas de classe “... **vocês vão se juntar em dupla... certo? porque duas cabeças pensam mais /.../ melhor do que uma só... /.../vocês vão trocar o texto entre si... então **você vai avaliar** o texto do seu colega... **e o seu colega vai avaliar o seu texto... obedecendo** aqui gente... **aos critérios que tá aqui nessa tabelinha** ó... certo?” (Ls.13-17).**

Por meio desse procedimento, percebemos que Valentina seguiu, durante quase toda a aula, o que havia planejado. Vejamos outras ocorrências:

Exemplo (18)

- | |
|---|
| <p>67. Valentina:/.../.....o texto do amigo... e aí gente... aqui a gente tem nessa
 68. tabelinha... alguns elementos... alguns elementos do conto... e aí vocês vão responder... “você
 69. entendeu bem o texto do colega? isso aí é a pergunta básica...a primeira... aí marca um “X”
 70. em sim ou não... depois tem a coluninha de sugestões... se você quiser... se você quiser dá
 71. uma sugestão pra ele melhorar aquele ponto ali... você já dá aqui nessa coluna... aqui...“o
 72. texto conta /.../ o texto envolve personagens? Sim ou não?”... “O título combina com a
 73. história?”“Sim ou Não?”...“a história esta criativa?”...o conto apresenta situação inicial?...
 74. conto apresenta complicação?”... aquela complicação... o conflito que tem que existir em
 75. todo conto... como a gente viu aqui nas aulas da gente... todo conto... apresenta um momento
 76. de complicação... ele não e do início ao fim uma história perfeita... sempre tem aquele
 77. momento...complicado... /.../</p> |
|---|

As ações de Valentina durante o trabalho realizado com a reescrita individual estão voltadas para os critérios referentes aos elementos estruturais do gênero conto, conforme trechos em destaque (Ls.72-74). Estes deveriam ser identificados pelos alunos e, posteriormente, também deveriam apresentar sugestões para o colega reescrever o texto. Ao proceder à estratégia de interação de forma “um para muitos”, Valentina continuou privilegiando os encaminhamentos para que o outro (os colegas) dê sugestões para a reescrita, estas contemplando os aspectos da estrutura do conto, como: situação inicial, complicação, personagens etc.

No momento em que ocorre a interação “um para um”, percebemos que o discurso de Valentina se torna menos assimétrico, mas ainda mantém o caráter instrucional durante as explicações e também no momento em que tira dúvidas dos alunos. Vejamos:

Exemplo (19) – Interação “um para um”.

97. **Aluno 20:** isso né um conto não... ((falou olhando para Valentina))
98. **Valentina:** aí **você vai avaliar**... justamente... por isso que eu trouxe a tabelinha... pra você
99. avaliar segundo esses critérios daqui... **aí você vai colocando**... sim ou não e **dando sugestões** a
100. **ela**... como ela melhor isso aí então... se você tá vendo que ela não escreveu um conto... como
101. e que podia melhorar? **aí você dá sugestões pra ela**... e aqui você passa um corretivo... aqui é
102. o nome dela que você tá avaliando e aqui é o seu... você que é a avaliadora dela... você tá
103. avaliando o texto dela...
104. **Aluno 10:** eu num tô entendendo esse daqui... “o conto apresenta situação inicial?”...
105. **Valentina:** todo conto num conta uma história? e pra uma história se desenvolver num tem
106. que ter uma situação inicial? tem que tem um começo... uma situação inicial que desencadeia
107. o resto das ações do texto. ele apresenta essa situação inicial?...
108. **Aluno 10:** apresenta... é o início da história?
109. **Valentina:** é... é a situação que dá todo o início da trama né?
114. **Aluno 10:** “o conflito prende... prende a atenção do leitor?”...
115. **Valentina:** que é justamente essa complicação aqui... essa complicação se o conto apresenta...
116. ela prende a atenção do leitor?
117. **Aluno 10:** não...
118. **Valentina:** ou é uma complicaçãozinha que num /.../ desinteressante?... aí é justamente em
119. cima disso que **você vai dando as sugestões... também pra sua colega**...
120. **Aluno 10:** tem que dar?...
121. **Valentina:** é bom você dá... ela num vai reescrever?... aí ela... já/já é um ajuda que cada uma
122. vai dar a outra.
123. **Aluno 10:** tá bom!
- /.../
146. **Valentina:** aí **você avalie direitinho**... se tiver dúvida releia... pra poder dá uma avaliação
147. certa pra ele... do que você viu... certo?
148. **Aluno 23:** professora... “o conto apresenta clímax”... é o quê?
149. **Valentina:** **o clímax... de uma história... como a gente viu aqui nas aulas da gente**... é aquela
150. situação... é aquele **ponto máximo que chega a narrativa**... por exemplo... uma narrativa que
151. **se baseia no suspense**... essa situação que você vai narrar... ela vai chegar a um ponto... que
- /.../
352. **Valentina:** sim... mas e como eu disse... **se você achou que a avaliação dela não tá**
353. **satisfatória volte de novo o seu texto pra ela com essa fichinha pra ela terminar**... porque e
354. novo ó... o título combina com a história?... sim... que título que você não colocou... nem
355. título? então **ela** não observou bem...
- /.../

401. **Valentina:** “... que não houve esse **clímax**...” e aqui o **desfecho**... “não teve o final da
 402. história”... até porque como **ele** viu... o texto não conta uma história então pra ser um conto
 403. tem que contar uma história...
 /.../
 484. **Valentina:** aqui **ela** também já viu... então foi por isso que **ela** não achou o seu texto
 485. criativo... por isso que **ela** colocou aqui “faltou mais criatividade...não tem conflito”.../.../
 488./.../..... olha só “não tem conflito” de novo ela coloca
 489. aqui... não tem clímax que isso aí... clímax tudo bem... vai depender do tom da sua história...
 490. mas aí como não existe uma história aqui.. **ela** achou/.../ela percebeu...falta de criatividade...
 491. e **ela** viu que não tinha conflito nenhum...
 /.../
 497. **Valentina:** olha como **ela** tá colocando...**ela** tá colocando personagens ali...**ela** tá colocando
 498. diálogo entre os personagens...olha aí a estrutura de um conto... ((mostrando para o autor a sugestão do
 colega))

O fato da maioria dos alunos não terem compreendido muito bem o que indicar para o colega reescrever o texto, direcionou Valentina a interagir também de “um para um”. Nesse momento ela dá explicações dos elementos estruturais que caracterizam o texto a ser reescrito como conto: “o **clímax**... de uma história... como a gente viu aqui nas aulas da gente... é aquela situação... **é aquele ponto máximo** que chega a narrativa... por exemplo... uma narrativa **que se baseia no suspense**... essa situação que...” (Ls.149-151) ilustram momentos em que Valentina se dirige ao aluno para esclarecer aspectos estruturais do conto, mas ela fala para que todos possam ouvir as explicações, não sendo observadas localização do suspense no texto e nem sugestões, por parte dela, sobre o que o aluno poderia acrescentar no texto, que caracterizasse o suspense.

A mediação de Valentina está sempre relacionada ao que o colega anotou para o autor reescrever “... avaliação **dela** não tá satisfatória volte de novo o seu texto pra **ela** com essa fichinha pra **ela** terminar...” (Ls.352-353). Com esse procedimento, Valentina se isenta de uma de suas responsabilidades, transferindo, assim, responsabilidade só para quem avaliou o texto, o aluno, conforme os destaques nos pronomes pessoais em terceira pessoa do singular “**ele**”, “**ela**” e “**dela**”, conforme destaque em negrito: “... até porque como **ele** viu... o texto não conta uma história...” (L.402); “...aqui **ela** também já viu... então foi por isso que **ela** não achou... por isso que **ela** colocou aqui “faltou mais criatividade...” (Ls.484-485); “ ... **ela** achou/.../ **ela** percebeu...falta de criatividade... e **ela** viu que não tinha conflito...” (Ls.490-491); “... olha como **ela** tá colocando... **ela** tá colocando personagens ali... **ela** tá colocando diálogo entre os personagens...olha aí a estrutura de um...” (L. 497).

A atribuição da responsabilidade ao outro também pode ser observada por meio da ênfase no uso do pronome de tratamento “**você**”, determinado quem devia dar as sugestões para o autor completar as informação do texto “... **você** avalie **direitinho**... se tiver dúvida releia...” (L146); “ ... **você** vai dando as sugestões...também pra sua colega...” (L. 119); “ ... aí **você** vai

avaliar... /.../ ... pra **você** avaliar segundo esses critérios aqui... aí **você vai colocando**... /.../ aí **você** dá sugestões pra **ela**...” (Ls.98-101). Conforme os destaques, Valentina atribui praticamente toda a responsabilidade aos alunos, porém não muda de foco, continua contemplando os aspectos referentes à estrutura do conto, de acordo com o que havia sido planejado. O fato de contemplar apenas o aspecto discursivo do texto a ser reescrito, demonstra que a opção de Valentina está respaldada em apenas um dos textos teórico-metodológicos discutidos no Estágio Supervisionado, este correspondente a publicação de Pereira (2010) para a atividade de reescrita. No referido artigo, a autora sugere que o professor selecione os aspectos que pretende trabalhar em sala de aula, ou seja, estabelecer critérios para melhor direcionar a atividade de reescrita, visto que considera ser mais difícil abordar todos os aspectos referentes a macro e microestrutura textual de uma só vez.

As ações docentes realizadas por Valentina, durante a interação “um para um”, demonstram uma tentativa de se aproximar mais, de didatizar mais, fato constatado pelo uso de alguns vocábulos no diminutivo: “... eu trouxe a **tabelinha**... ; “... ou é uma **complicaçãozinha**...” e de questionamentos, seguidos de suas respostas: “... **todo conto num conta uma história?** ...” ; “... desenvolver **num tem que ter uma situação inicial?** tem que tem um começo... uma situação inicial que desencadeia o resto das ações do texto... **ele apresenta essa situação inicial?**...”, que direcionam os alunos a refletirem sobre os elementos estruturais do conto.

Os vocábulos no diminutivo sinalizam um discurso menos assimétrico, no momento em que ela continue dando instruções sobre o que os alunos devem fazer: seguir a tabela com os critérios listados e apresentar sugestões para a reescrita do conto, informações essas referentes à complicação, à situação inicial etc. Isso demonstra que Valentina procura realizar o trabalho docente conforme a planificação realizada.

A preocupação com os elementos estruturais foi observada, praticamente, durante todo processo de mediação, em que Valentina orientava os alunos para que eles avaliassem e colocassem suas sugestões para o autor reescrever o texto. Vejamos:

Exemplo (20)

260. Valentina: é... porque você vai ter que colocar aí a complicação que a sua colega percebeu 261. que você não tinha colocado... certo? você aí ter que... se quiser... dependendo do que você 262. vai colocar na complicação... estabelecer esse clímax... aí o desfecho... que ela colocou que 263. não/não mantém o interesse do leitor até o final... então melhora esse desfecho aí... de uma 264. forma que prenda mais a atenção do leitor... certo? e o final aí surpreendente... aí você vai 265. melhorar aí justamente esses pontos... aqui que ela colocou que não estavam...

Um fato que nos chamou a atenção é o de que Valentina dificilmente dá sugestão ao autor do texto, como, por exemplo, a indicação de que o aluno poderia criar um desfecho surpreendente; como ele poderia fazer isso. Esse fato nos leva a pressupor que a professora em formação subentende que o autor já saiba como proceder, ou de que só as indicações dos colegas serão suficientes para a resolução do problema do texto. Isso porque ela transmite aos alunos a ideia de que o acréscimo de informações no texto, durante a atividade de reescrita, é de responsabilidade do autor, e de que ele deverá observar as sugestões dos colegas. Nesse momento ela dá total autonomia para eles. Isso pode ser constatado no uso do pronome em segunda pessoa “**você**”, conforme os trechos sublinhados e em negrito, seguido do uso de verbos no infinitivo, demonstrando imposição. Apesar de interagir de “um para um” Valentina não ajuda aos alunos na reescrita do texto, apenas informa a importância de reescrever e, por isso, muitos continuam sem saber o que reescrever no conto. Vejamos:

Exemplo (21)

334. **Valentina:** *Aluno 33* também não reescreveu não é?...**tem que reescrever** gente... isso é uma
 335. atividade de reescrita.. mas um texto... **nunca fica pronto de primeira...** a primeira vez que a
 336. gente escreve nunca fica bom... a gente sempre tem que tá voltando no texto pra melhorar
 337. esse texto... e isso aqui é só a primeira reescrita que a gente tá fazendo... vai ter a segunda
 338. ainda... pra gente fechar esse texto com chave de ouro... certo? pra vocês melhorarem ainda
 339. mais... **a meu Deus...**
 340. **Aluno 16:** aí é pra reescrever o que heim?
 341. **Valentina:** olha aqui... com base nas **avaliações que a sua colega fez...** você vai reescrever
 342. esse conto... eu acho que vocês até deveria rever essa avaliação que vocês fizeram dos
 343. colegas... certo? porque aqui num foi feito um título... e você colocou o que o título combina
 344. com a história e aqui não foi feito um título... então revejam aqui a avaliação que vocês
 345. fizeram no colega de vocês... não adianta colocar tudo sim... é! melhorando isso aqui que
 346. você fez...

Ao chamar a atenção do aluno para a necessidade de reescrever o conto, Valentina utiliza-se de argumentos adquiridos no componente curricular de Estágio II e informa à turma que um texto não fica pronto na primeira versão. Nesse momento, ela também faz uso da interação “um para muitos” e demonstra uma certa lamentação “**a meu Deus...**” pelo fato de que alguns alunos ainda não terem compreendido a atividade proposta e nem iniciado a reescrita do texto, conforme expressou o aluno (16) “...**aí é pra reescrever o que heim?**...”. Apesar da não compreensão, por parte de alguns dos alunos, do que estava sendo proposto, e do que deveria ser acrescentado ou retirado do conto, Valentina continua demonstrando autonomia em sala de aula, respondendo com segurança alguns questionamentos, mas sempre direcionando a realização da tarefa ao outro.

Ao interagir de “um para um”, foi observado que apenas uma vez Valentina contempla o desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva. Vejamos essa ocorrência no exemplo a seguir:

Exemplo (22)

459. **Valentina:** não... você num já num já tá colocando aqui bem direitinho ó... você já colocou
 460. **os dois pontos e coloca o travessão que tá indicando a fala...**
 461. **Aluno 32:** aí aqui não precisa de nadinha?
 462. **Valentina:** aí aqui você vai colocar um ponto final:: depende do tom que ele disse isso...
 464. **Valentina:** **uma exclamação...** se for em tom de/de/de: **admiração...** ou um tom de
 465. **entusiasmo...** e que tom foi que ele disse “eu adoro ler livros”?
 /.../
 470. **Valentina:** então vai ser simplesmente ponto... né? se for “eu também adoro ler livros”
 471. bem... normal...agora se **for num tom de entusiasmo... que esse personagem aqui esteja...**
 472. **falando bem contente... bem alegre... aí vai ser com exclamação...** aí você vai ver isso daí...
 473. dependendo do tom que o personagem esteja falando... que só você sabe...

O exemplo acima caracteriza o único momento da aula de Valentina em que ela não seguiu o que havia planejado, ou seja, momento em que ela passa a explicar situações referentes aos aspectos linguísticos, como o uso da pontuação no texto, conforme revelam os destaques. Vale ressaltar que para a explicação do uso da pontuação no texto, ela segue o mesmo direcionamento anteriormente adotado durante as explicações dos elementos estruturais do conto; nessa situação, ela dá explicações sobre a função que determinado sinal de pontuação exerce no texto, como o da exclamação, da interrogação etc., mostrando, assim, a função que cada um assume, dependendo da intenção do autor, conforme trecho em destaque “aí você vai ver isso daí... dependendo do tom que o personagem esteja falando... **uma exclamação...** se for em tom de/de/de: **admiração...** ou um tom de **entusiasmo...**” (Ls.464-465) e “... se **for num tom de entusiasmo... que esse personagem aqui esteja... falando bem contente... bem alegre... aí vai ser com exclamação...** aí você vai ver isso daí... dependendo do tom que o personagem esteja falando... que só você sabe” (Ls.471-473). Esse tipo de procedimento corresponde à correção textual interativa proposta por Ruiz (2010).

4.2.2.2 Capacidades de linguagem

Da análise das ações docentes realizadas por Valentina, percebemos que ela busca contribuir para que os alunos reflitam sobre a organização estrutural de um conto e apliquem o conhecimento ao texto a ser reescrito. Assim, por meio da mediação, ela faz questionamentos que levam os alunos a desenvolverem quase que exclusivamente a capacidade de ação e a discursiva concomitantemente. Apenas uma vez foi observado o direcionamento para o

desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Vejamos, na situação descrita abaixo a capacidade de ação e a discursiva e, na subsequente, a de ação aliada à linguístico-discursiva.

Exemplo (23): CA+ CD – Infraestrutura Geral do Texto: organização da estrutura e do conteúdo, em determinado texto.

105. **Valentina:** todo conto num conta uma história? e pra uma história se desenvolver num tem
106. que ter uma situação inicial? tem que tem um começo...uma situação inicial que desencadeia o
107. resto das ações do texto. ele apresenta essa situação inicial?...
/.../
149. **Valentina:** o clímax... de uma história... como a gente viu aqui nas aulas da gente... é aquela
150. situação... é aquele **ponto máximo** que chega a narrativa... por exemplo... uma narrativa que
151. se baseia no suspense... essa situação que você vai narrar... ela vai chegar a um ponto... que
152. **você quer desvendar** o mistério que se estabeleceu até ali... aí esse mistério quando vai ser
153. desvendado... é justamente o clímax da história... aí quando eu dei a aula aqui... num sei se
/.../
260. **Valentina:** é... porque você vai ter que colocar aí a **complicação** que a sua colega percebeu
261. que você não tinha colocado... certo? você aí ter que... se quiser... dependendo do que você
262. vai colocar na complicação... estabelecer esse clímax... aí o desfecho... que ela colocou que
263. não/não mantém o interesse do leitor até o final... então melhora esse **desfecho** aí... de uma
264. forma que prenda mais a atenção do leitor... certo? e o final aí surpreendente... aí você vai
265. melhorar aí justamente esses pontos... aqui que ela colocou que não estavam...

Nos trechos destacados no exemplo (22), Valentina dá explicações para que os alunos possam entender a organização da estrutura de um conto e que informações deverá conter em cada uma das etapas, como: “todo conto num conta uma história? e pra uma história se desenvolver num tem que ter uma **situação inicial?**...”. Esse questionamento e os seguintes contribuem para que os alunos reflitam e percebam que em um texto deverá ter uma progressão temática. Situação essa observada ao explicar o que é o clímax, a complicação e o desfecho etc., como: “é...porque você vai ter que colocar aí a **complicação** que a sua colega percebeu que você não tinha colocado... certo? você aí ter que... se quiser... dependendo do que você vai colocar na **complicação**... estabelecer esse **clímax**... aí o **desfecho**... que ela colocou que não/não mantém o interesse do leitor...”. Esses direcionamentos implicam que os alunos serão os responsáveis pela reescrita e Valentina irá apenas mediar a atividade dando os direcionamentos.

Sobre a mediação desenvolvida por Valentina, durante o trabalho realizado com a reescrita individual, Cristovão (2008, p.18) defende que essa “implica o processo de intervenção”. Essa intervenção, por meio da linguagem *como* trabalho, ocorre quando Valentina “coloca andaimes, estabelece analogias... fazendo os alunos pensarem ao invés de pensar por eles” (GARRIDO, 2001, p. 130-131). Esse é um dos papéis que o professor poderá vir a assumir em sala de aula, além de outros como o de (co)construção na realização do trabalho em sala de aula, por exemplo.

As ações de Valentina estão pautadas no texto de Pereira (2010) para o trabalho com a reescrita do texto, em que a autora sugere que o professor selecione os aspectos que pretende trabalhar em sala de aula, estabelecendo critérios para melhor direcionar a atividade de reescrita do texto, pois é mais difícil abordar todos os aspectos do texto escrito ao mesmo tempo. Esse fato nos revela que Valentina, durante o trabalho realizado, fez uso do que havia planejado e de situações não planejadas. Esta demonstra, além da apropriação de conhecimentos, uma autonomia profissional, ao viabilizar o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Vejamos no exemplo a seguir:

Exemplo (24): Capacidade Linguístico-discursiva: identificação das pessoas do discurso por meio da pontuação e o uso da pontuação adequada para compreensão das informações no texto.

457. **Aluno32:** quando ele diz assim “ele diz: perai... aí “ele diz... adoro ler livros” aí “eu também
458. adoro ler livros... coloca é::... aspas?
59. **Valentina:** não...você num já num já tá colocando aqui bem direitinho ó...**você já colocou**
460. **os dois pontos e coloco o travessão que tá indicando a fala...**
461. **Aluno 32:** aí aqui não precisa de nadinha?
462. **Valentina:** aí aqui você vai colocar **um ponto final::** depende do tom que ele disse isso...
463. **Aluno 32:** “eu também adoro ler livros!”
464. **Valentina:** uma **exclamação...** se for em tom de/de/de: admiração... ou um tom de
465. entusiasmo... e que tom foi que ele disse “eu adoro ler livros”?
466. **Aluno 32:** “eu também adoro ler livros!” como se ele tivesse conversando:... puxando um
467. assunto...
468. **Valentina:** conversando normal?
469. **Aluno32:** é...
470. **Valentina:** então vai ser simplesmente ponto... né? se for “eu também adoro ler livros”
471. bem... normal. Agora se for num tom de entusiasmo... que esse personagem aqui esteja...
472. falando bem contente... bem alegre... aí vai ser com exclamação... aí você vai ver isso daí...
473. dependendo do tom que o personagem esteja falando... que só você sabe...

Conforme já analisado no processo interativo de “um para um” o exemplo acima demonstra o único momento em que Valentina viabilizou o desenvolvimento da capacidade de linguagem linguístico-discursiva, pois a predominância durante a reescrita individual foi a discursiva.

Observadas as ações docentes das duas participantes da pesquisa – Valentina e Samanta –, chamamos a atenção para o fato de a atividade de ensino ser uma ação coletiva, determinada por normas que são estabelecidas por um coletivo de trabalho, em determinado contexto social. Mas, é também uma ação individual, o que é visível no fato de que, apesar de ambas as participantes terem sido orientadas por mim durante um ano e meio e terem compartilhado dos mesmos conhecimentos científicos, por meio de discussões teórico-metodológicas, as ações planejadas e realizadas por cada uma delas apresentam suas especificidades e estilos diferentes, comprovando, mais uma vez, o que Machado e colaboradores (2007) denominaram

de uma atividade complexa por envolver diferentes situações, pessoas, instrumentos, conflitos, prefigurada, interpessoal, transpessoal e que precisa ser mediada.

Da comparação entre o trabalho realizado pelas duas professoras em formação, percebemos que a opção de Samanta por determinados direcionamentos metodológicos sugere que ela se apropriou de mais procedimentos teórico-metodológicos do que Valentina, fato observado durante a realização da reescrita em que Samanta orienta e age de forma (co)participativa com os alunos, enquanto Valentina apenas orienta o que eles devem fazer. Diante do fato de que ambas tiveram a mesma formação, concluímos que nem sempre todos os professores em formação vão se apropriar e fazer uso, no decorrer do Estágio Supervisionado, dos mesmos conhecimentos. Por outro lado, a experiência no referido componente permite ao professor formador depreender qual o tipo de conhecimento que carece de apropriação.

Essa análise nos remete às palavras de Machado e Bronckart (2009) de que o trabalho docente deve ser analisado de forma ampliada, envolvendo o coletivo de trabalho, a formação docente, os tipos de trabalho desenvolvidos etc. Diante dessas colocações, no capítulo seguinte, voltamos nossa atenção para o *Trabalho Interpretado*, momento em que as participantes da pesquisa avaliam os trabalhos planejados e realizados com a reescrita individual, refletindo sobre as ações desenvolvidas, o que conduz à **replanificação** das ações docentes com a minha (co)participação, motivando a realização da reescrita coletiva para as ações futuras.

5 REFLEXÕES SOBRE O AGIR: RECONFIGURAÇÕES E REPLANIFICAÇÃO DAS AÇÕES

Neste capítulo, comungando com a visão de Bronckart (2006, p. 228) de que formação docente deve contemplar como “o centro do dispositivo de ensino as interações professor/aluno” e não, o aluno ou o professor separadamente, centramo-nos na análise dos processos interativos entre a professora formador (PF) e as professoras em formação inicial (PFI), visto que são eles que nos levam a compreender melhor as características e funcionamento do trabalho docente. Nesse contexto, a partir da observação do uso da linguagem *sobre e como* trabalho, buscamos: i) identificar os tipos de interação entre PF e PFI, e ii) verificar quais os efeitos da reconfiguração do agir docente para as ações futuras.

Para tanto, subdividimos o capítulo em dois tópicos: no primeiro (5.1), tratamos dos tipos de interação entre PF e PFI no processo de interpretação, reconfiguração e replanificação das ações docentes; e, no segundo (5.2), também com o foco nos processos interativos, analisamos o trabalho realizado pelas duas professoras estagiárias em relação à reescrita coletiva, de modo a observar se há correspondência entre as ações reconfiguradas e replanificadas ocorridas durante a sessão de reflexão.

5.1 SESSÃO REFLEXIVA: INTERPRETANDO AÇÕES DOCENTES E REPLANIFICANDO AÇÕES FUTURAS

Uma das etapas do Estágio Supervisionado II corresponde à da sessão reflexiva, momento em que as PFI falam sobre as ações docentes desenvolvidas para o coletivo de trabalho, ou seja, interpretam e avaliam o trabalho planejado e o realizado junto a seus colegas e à professora formadora. Nessa etapa, o agir do PF é de fundamental importância, pois na condução do processo de reflexão, a sua mediação deverá possibilitar às PFI tomarem consciência das ações desenvolvidas de forma crítico-reflexiva, por meio de “um processo de auto-questionamento” (MAGALHÃES, 1992a), com o propósito de contribuir para a reconfiguração do agir e replanificação do trabalho docente.

O processo reflexivo por meio da interação face a face, mediado por mim, possibilitou que as PFI (re)construíssem conhecimentos e iniciassem a (co)construção de uma autonomia profissional. Isso confirma a afirmação de Liberali (1996, p. 22) de que a “reflexão precisa de ‘outros’ como mediadores”. Esse (s) “outro(s)”, que age(m) como mediador(es) no contexto de formação de professores, geralmente, é o professor. Diante do exposto, compreendemos que

ele, como um parceiro mais experiente, deva orientar, por meio do diálogo e de questionamentos, a reflexão em torno da prática de ensino desenvolvida, dando pistas para que os PFI possam falar sobre as ações realizadas e não realizadas, avaliando-as, a ponto de fazerem mudanças quando necessárias. Ou seja, ao agir como mediador/colaborador, viabiliza que “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56); ao mesmo tempo está sendo (co)participante na (re)planificação das ações docentes, momento de mútua colaboração. Esses dois papéis assumidos pelo PF de estágio correspondem à perspectiva vygotskyana (1930), que defende a importância de o professor colocar e retirar andaimes para que os alunos possam atuar na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Essas situações são defendidas por Magalhães (2009), ao afirmar que não podemos pensar na ZPD separadamente do conceito de colaboração e contradição, por serem esses dois movimentos os responsáveis por sua constituição, promovendo novas ressignificações e desenvolvimento do humano.

Para a análise desses dois papéis assumidos pelo professor formador, procuramos observar, nesta pesquisa, como conduzi as PFI para a reflexão crítica das ações docentes desenvolvidas, atentando para os seguintes aspectos: (i) procedimentos metodológicos; (ii) procedimentos avaliativos; e (iii) procedimentos para a replanificação das ações docentes. Esses são os três eixos temáticos em torno dos quais giraram as discussões durante a sessão reflexiva, contexto em que agi, também, de forma (co) participativa. Vejamos algumas dessas ocorrências.

i) Procedimentos metodológicos

Neste eixo, focalizamos os questionamentos que realizei, quando professora formadora, com o objetivo de direcionar as PFI a refletirem de forma crítica sobre a prática de ensino desenvolvida e, assim, terem a oportunidade de fazer uso de diferentes estratégias de planejamento para a intervenção no ensino de língua portuguesa, neste caso específico, para a reescrita do texto. Assim, por meio do *descrever*, do *informar* e do *confrontar* as ações docentes desenvolvidas, elas avaliam de forma crítica demonstrando indícios da construção da autonomia profissional, por meio da reflexão crítica e da replanificação do trabalho docente.

Para a análise das interpretações, realizadas na sessão reflexiva, apoiamo-nos nas discussões expostas em Liberali (1996, p. 32), que remete a Schön, (1987) e Magalhães, (1992a), por ambas defenderem que as formas de interagir são “ações possibilitadoras de

reflexão” e também em Liberali (2004), ao indicar que a reflexão crítica pode ser observada por meio de conhecimentos: declarativo, procedimental e condicional.

Exemplo (25) ⁶¹

3. vocês... cada uma.. é::]elaborar uma proposta de atividade... de reescrita aí **eu queria** que
4. cada uma assim: **refletisse... colocasse** alguma coisa desse momento... sobre a
5. propos/proposta que: elaborou... e o que achou ... se: acharam que surtiu efeito... se
6. realmente atingiu... conseguiram atingir o objetivo... esperado com aquela proposta... aí **eu**
7. **queria que cada uma relatasse...** como foi a sua experiência... de forma abreviada... como
8. foi a sua experiência com essa atividade e... /.../

O processo interativo entre PF e PFI ocorre de duas formas: (i) “um para um” (Cf. BAZARIM, 2009), visível pelo uso dos verbos na primeira pessoa do singular, identifica o meu discurso quando estou dirigindo-me a cada uma das PFI: “... eu **queria** que cada uma assim: **refletisse... colocasse... relatasse**”, de modo a levá-las a refletir sobre sua própria ação; e (ii) “um para muitos” (op.cit.), momento em que os questionamentos passam a ser feitos de forma geral, por meio do verbo na terceira pessoa do plural “... **conseguiram atingir o objetivo?...**”, uma forma de interagir que se volta para o coletivo de trabalho com a intenção de que elas possam expor suas convicções.

Procurei evitar um direcionamento impositivo, levando as PFI a compreenderem que a troca de informações viabiliza a aprendizagem à medida que descrevem as ações docentes desenvolvidas e se posicionam de forma crítico-reflexiva sobre o próprio agir, ativando a (co)construção de conhecimentos. Assim, é possível afirmar que os questionamentos feitos por mim, colocando-me também como aprendiz, possibilitou que as estagiárias se sentissem à vontade para expor suas interpretações sobre suas ações docentes, por meio do descrever, do informar e do confrontar o agir docente com o coletivo de trabalho.

Considerando a ação docente do humano como um ato social, conduzi as estagiárias à reflexão crítica, seguindo a proposta Liberali (2004), por meio dos conhecimentos: (i) *declarativo* - envolvendo a proposta elaborada por cada uma “queria que cada uma... **colocasse** alguma coisa nesse momento... sobre a propos/proposta que: elaborou...”; (ii) *procedimental* – direcionando para a descrição e também a uma conclusão das ações desenvolvidas por cada uma “...**como foi** a sua experiência com essa atividade ...” e (iii) *condicional* - aspecto relacionado aos objetivos - se estes foram ou não alcançado -, ou seja, esse conhecimento as direciona a refletir sobre o embasamento teórico-metodológico que as orientou “...**o que**

⁶¹ Os exemplos de nº 25 a 33, analisados neste capítulo, correspondem às transcrições dos dados gerados na sessão reflexiva entre PF e PFI. Anexo: L (Ls.: 1- 306). Disponível em CD.

achou... se:/.../surtiu efeito... conseguiram atingir o objetivo esperado com a proposta?...”.

Possivelmente, isso as leva a repensar as ações desenvolvidas e a replanificar ações futuras etc.

Em resposta aos questionamentos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a atividade de reescrita individual, tanto Samanta quanto Valentina utilizam-se da **descrição** para **informar** sobre o trabalho desenvolvido, enfatizando o plano do “conhecimento declarativo” e do “conhecimento procedimental”, iniciando a reflexão crítica, principalmente no momento de **confrontar** “conhecimento condicional” (Cf. LIBERALI, 2004, p. 65). Em outras palavras, ao descrever, informar e confrontar os procedimentos metodológicos utilizados, elas assumem uma postura crítico-reflexiva sobre o próprio agir na prática de ensino, muito embora ainda não tenham demonstrado outras possibilidades de agir, ou seja, indícios de reconfiguração e de reconstrução das ações. Ilustramos abaixo os conhecimentos expressos por cada uma, em resposta aos procedimentos metodológicos.

Exemplo (26): Conhecimento Declarativo.

Samanta:

28.pronto ... é: a proposta de reescrita.... né?...foi feita da seguinte forma... **digitei**
 29. todos os textos de/de todos os alunos... sem colocar o nome e o autor... aí **distribui** pras
 30. turmas né? no caso é: entregando para que cada aluno ficasse com o texto de um colega... e
 31. **pedi** pra que eles fizessem ... é: /.../

Valentina:

47. a **minha** proposta também se realizou em duplas cada um colega avaliou o texto
 48. de OUtrocolega e aí **eu fiz** essa proposta para eles poderem se orientar... /.../

Exemplo (27): Conhecimento Procedimental.

Samanta:

31. **eles** é: observassem o texto **do colega** e apresentasse sugestões de **como o colega**
 32. poderia melhorar o texto... feito isso... aí depois eu recolhi os textos [...] /.../
 178. assim ... **eu não me preocupei** ... porque ... quando **eu fui** pro/ produzir o bilheteinho
 179. indicador ... **eu fiquei** pensando “eu não posso fazer um bilhete que **o aluno** vá se cansar
 180. pra ler”... então **eu tenho** que pegar assim o aspecto MAis recorrente do texto: e fazer
 181. com que **o aluno** reflita sobre isso ... /.../

Valentina:

48. /.../**eu estabeleci** alguns
 49. critériosde avaliação que eles deveriam observar no texto docolegae aí **eu intitulei**...
 50. “avalição e reescrita do texto” ... quem iria estar avaliando o texto seria **o colega**... então
 51. aqui colocaria comentários sobre otexto de aluno tal ... aí aqui o nome do leitor que
 52. seria **o colega** avaliador e aí apartir dessa fichinha **ele** iria observar alguns elementos do
 53. conto ...se estavam presente sim ou não... /.../

Exemplo (28): Conhecimento Condicional.

Samanta:

34. proposta...a produção que ele fez mesmo ... já com **anotações minhas**...orientações que **eu**
 35.**deixei**... pra orientar essa reescrita... e a partir da sugestões apresentadas **por mim e pelo**
 36.**colega**... o aluno ia reescrever...ao corrigi/ as atividades de reescrita **eu percebi** que /.../
 37. melhorou: ... assim bastante... surtiu efeito a proposta... porque eles conseguiram!

Valentina:

54. e aí ... tinha uma coluna de sugestões ...que **ele ficaria** livre pra dar ...pra se **ele** quisesse

55. acrescentar alguma opinião de melhora no texto do amigo ...pra não deixar solto assim ...
 56. pra **eles** não ficarem “sobre o que eu vou dar sugestão? sobre o que ... que eu vou opinar?”
 57. aí por isso que **eu resolvi** fazer aqui ... essas... posso ler aqui o que **eu coloquei**? /.../

No **conhecimento declarativo**, o uso de pronomes e de verbos em primeira pessoa do singular é bastante enfático tanto na fala de Samanta “**digitei... distribuí... pedi...**” quanto de Valentina “**eu fiz ... a minha** proposta ... **apresentei ...**” identificando o enunciador; isso demonstra não apenas o ponto de partida para reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, mas também o início de uma construção da autonomia na profissionalização, marcando a posição assumida naquele momento, que é a de professora da turma, pelo uso da **voz de autor empírico**, “aquela que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém” (BRONCKART, 1999, p. 327).

Assim, tanto Samanta quanto Valentina descreverem as ações desenvolvidas no processo da reescrita individual e refletem sobre o trabalho realizado, demonstrando o início de construção da autonomia profissional, à proporção que assumem a responsabilidade das ações nas turmas onde estagiam. Sobre esses dois aspectos (reflexão e autonomia), Cardoso et.al. (1996, p. 82) defendem que a “reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforça a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. E, ao refletirem sobre a sua prática, elas **informam** o que consideraram relevante, durante o trabalho realizado; nesse caso específico diz respeito ao fato de envolver os alunos na atividade proposta, desde a etapa da elaboração da tarefa.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos utilizados tanto por Samanta quanto Valentina, correspondentes ao trabalho planejado e do realizado, no processo da reescrita individual, contemplavam o(s) “outro(s)”, no caso, os alunos da turma, em suas ações docentes. Esses procedimentos correspondem a uma das ações docentes realizada por mim no Estágio Supervisionado II, no momento em que as inseri na (co)construção das atividades a serem realizadas. Isso demonstra que a construção de conhecimentos ocorre também de forma experiencial.

Por meio do **conhecimento procedimental**, Samanta e Valentina destacam a imersão dos alunos no processo de (co)participação, direcionando-os a colaborar com sugestões para que o autor possa reescrever o texto, fato esse marcado na **voz de personagem** pelas participantes da pesquisa, pelo uso de pronomes pessoais e de substantivos, indicativos de que os alunos estão “implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 327). Logo, elas informam que conseguiram

envolver os alunos de forma (co)participativa na atividade desenvolvida em sala de aula, conforme indicam os enunciados “**eles** fizessem ... observassem o texto do **colega** e apresentassem sugestões de como o **colega** poderia melhorar o texto...”; “**cada colega** avaliou o texto de Outro **colega**”, “**eles** deveriam observar no texto do **colega**” e “**ele** iria observar alguns elementos do conto”. Essas informações são representativas da reflexão em torno das ações desenvolvidas por cada uma e também demonstram “o modo como o professor deve pensar ou deve agir para que seu trabalho seja “bem sucedido” (MACHADO, 2007, p. 94 – destaque da autora), em sala de aula.

Ao me informarem sobre os procedimentos metodológicos adotados na prática de ensino, as PFI sinalizaram o uso de um “conhecimento consciente” (LIBERALI, 2004), relacionado às concepções teórico-metodológicas sobre o trabalho com a reescrita de textos, apropriados no componente de Estágio II.

Diante disso, podemos dizer que, a vivência das PFI no referido componente, contribuiu para que elas assumissem a responsabilidade do que enunciam, fato observado por meio da voz de autor empírico, no **conhecimento procedimental**, momento em que Samanta expressa sua imersão, sua (co)participação no processo de reescrita do texto de seus alunos, quando afirma: “ quando **eu** fui ... pro/produzir o bilhetinho indicador ... **eu** fiquei pensando /.../ **eu** tenho que pegar assim o aspecto Mais recorrente do texto: e fazer com que o aluno reflita sobre isso...”. Essa colocação contempla a reescrita interativa proposta por Ruiz (2010) e Pereira (2010, p.182), que propõem que o professor faça comentários ao longo do texto do aluno; e ainda os bilhetes orientadores, propostos por Bazarim (1999), como forma de interagir e de motivar os alunos a reescreverem os textos. Valentina, ao interagir com os alunos, pôs em prática outro procedimento - o do estabelecimento de critérios para que o aluno buscasse identificar os aspectos problemáticos no texto a ser reescrito : “... **eu** estabeleci alguns critérios de avaliação que eles deveriam observar no texto do colega... aí por isso **eu** intitulei “avaliação e reescrita do texto”. O fato de cada uma ter feito uso de metodologias diferentes, mas que formam objeto de discussão na etapa que antecedeu a elaboração e realização do trabalho docente, revela a importância de o PFI, durante a prática de ensino, também agir com autonomia, escolhendo as propostas a serem seguidas.

No **conhecimento condicional**, também por meio da voz de autor empírico, percebemos que as preferências metodológicas estão respaldadas no conhecimento teórico-metodológico, apropriado no componente curricular de Estágio II. Porém, cada uma demonstra seu modo de agir pessoal. Samanta considerou pertinente fazer anotações no texto de cada aluno, interagindo de “um para um” (BAZARIM, 2009) para direcionar os colegas a darem sugestões nos textos

uns dos outros. De acordo com Garcez (1998, p. 39), as observações do outro, colega ou amigo, podem “contribuir para o aperfeiçoamento do texto”. Logo, o modo de agir de Samanta envolve não só os conhecimentos teóricos, discutidos no curso, sobretudo no componente curricular de estágio, como também os experienciais, vivenciados na condição de aluna do curso de Letras, pois, a correção das atividades por elas elaboradas normalmente eram feitas por mim, também em forma de bilhetes indicativos. Por isso, ao confrontar as ações desenvolvidas, Samanta, primeiramente, se responsabiliza por suas ações, conforme observado nos trechos destacados: “com anotações **minhas** ... a partir das sugestões apresentadas por **mim...** /... / **eu** deixei para orientar essa reescrita... /.../ **eu** percebi que melhorou...”;e, apenas uma vez, divide a responsabilidade com os demais alunos: “...pelo **colega...** o aluno ia reescrever...”.

Já o modo de agir de Valentina demonstra estar respaldada apenas em um dos conhecimentos teóricos discutidos no componente, aquele relativo ao estabelecimento de critérios por meio dos quais os alunos possam apresentar sugestões de melhorias no texto (Cf. PEREIRA, 2010). Assim, ela prefere não interferir diretamente nos textos dos alunos, apenas sugere que cada colega, se julgar necessário, indique mudanças a serem realizadas pelo autor do texto, ou seja, apenas orienta o que cada aluno deve fazer. Esse procedimento é observado na ênfase que ela dá à voz de personagem identificada pelo uso do pronome em terceira pessoa do singular “**ele**”. Esse fato demonstra que Valentina atribui mais a responsabilidade das ações realizadas aos alunos e não a si própria “... tinha uma coluna de sugestões ... que **ele ficaria** livre pra dar ...pra se **ele quisesse** acrescentar alguma opinião de melhorar no texto do amigo...”. Apenas uma vez foi observado que ela divide a responsabilidade do que está enunciando, na voz de autor empírico “**eu**” - uso do pronome pessoal em primeira pessoa do singular “... **eu** resolvi fazer aqui ...essa ... fazer aqui ... essas... posso ler aqui o que **eu coloquei?**”, assumindo ser a responsável pela forma de agir dos alunos (LIBERALI, 2004, p. 67).

Diante dessas observações, podemos dizer que Samanta e Valentina, ao confrontarem as ações docentes desenvolvidas, expressaram suas preferências individuais quanto ao modo de agir didaticamente, demonstrando o embasamento teórico escolhido; ora assumindo a responsabilidade das suas ações, ora atribuindo a responsabilidade aos alunos. Esse fato confirma que o trabalho docente é resultado de ações sociais e individuais.

ii) Posicionamentos avaliativos

Neste eixo, focalizamos os questionamentos feitos por mim, com o objetivo de levar as PFI à avaliarem, com o coletivo de trabalho, as ações docentes desenvolvidas, posicionando-se

de forma crítico-reflexiva. Assim, durante os processos interativos, elas expõem os conflitos vivenciados e falam sobre as próprias reflexões realizadas na prática de ensino. A análise das avaliações realizadas pelas participantes da pesquisa, ocorreu não apenas por meio da voz de autor empírico, mas também pela voz do social (BRONCKART, 1999), devido à ênfase observada no nível enunciativo dos discursos, durante a avaliação dos procedimentos utilizados na prática de ensino. Assim, por meio das vozes enunciativas, analisaremos: a) o modo como cada participante se coloca como autora de suas atividades docentes desenvolvidas, demonstrando a construção de autonomia profissional; b) a atribuição da responsabilidade do que enunciam; e c) a (co-re)construção de conhecimentos - início das reconfigurações, transformações e replanificação do trabalho docente. O exemplo a seguir contempla um dos questionamentos que fiz às PFI, levando-as a avaliarem suas próprias ações docentes, desenvolvidas na prática de ensino. Vejamos:

Exemplo (29)

95. **PF:** certo e a **sua** avaliação no que diz respeito ao que eles anotaram ... pra que o
 96. outro... é:: acrescentasse ... ou retirasse no texto ...**você** fez essa avaliação?
 97. **Valentina:** em relação a essas sugestões que eles (colegas) deram?
 98. **PF:** hum hum! ((balança a cabeça demonstrando confirmação)) /.../
 148. **PF:** certo! e **vocês avaliaram** a reescrita deles ... quando eles reescreveram ... diante das
 149. condições que **vocês deram**... melhorou o texto?

Ao sugerir que Valentina avaliasse as ações dos alunos, referentes às anotações e sugestões apontadas por eles, no texto do colega, demonstro uma preocupação para com a atividade elaborada por ela, fato evidenciado pelo uso do pronome demonstrativo “**sua**”, objetivando levá-la a refletir e a se autoavaliar. Nesse momento, em que faço questionamentos avaliativos de forma geral, interagindo de “um para muitos”, tive o intuito de que nenhuma delas tenha receio em expor suas convicções. Essa segunda forma de interagir viabilizou a autoavaliação de forma coletiva, propiciando a geração de conflitos, a serem analisados a seguir. A geração de conflitos motivou as PFI a repensarem sobre as ações docentes desenvolvidas. Vejamos, no exemplo a seguir, algumas situações em que Samanta, Valentina e eu avaliamos as ações realizadas com a reescrita individual e a quem são atribuídas as responsabilidades do que é enunciado.

Exemplo (30)

- Samanta:**
 36. ... ao corrigi/ as atividades de reescrita **eu percebi** que melhorou: ... assim bastante... surtiu
 37. efeito a proposta... porque eles conseguiram! uma vez que identificavam os/os problemas
 38. no texto do colega.. quando olhava os textos dele... eles mesmos já::... identificavam...
 39. quais as falhas que tinham cometido e assim/.../

- 146./.../não era um... sacrifício: tá fazendo da/da produção de texto...eles tavam vendo SENtido
 147. naquela atividade isso foi o que **eu achei interessante**.../.../
 174. **eu percebi** que a correção que **a gente tinha feito**... no caso a que **eu fiz** ... foi essa textual
 175. interativa... que tava havendo a interação... entre no caso o professor e o aluno ... /.../

Valentina:

70. /.../..... o que **eu fiquei** muito feliz .. foi que quando eles assinalavam
 71. o não eles sempre procuravam dar algum tipo de sugestão ... ao modo deles ...a gente sabe
 72. que **eles não têm experiência** pra dá uma sugestão:... né: bem **específica**... bem:... mas eles
 73. tentavam... /.../
 83. assim **eu percebi**...que pra quem quis ... pra quem se interessou pela proposta ... e pra quem
 84. levou a sério essa produção de textos ... **realmente foi satisfatório**...
 87. /.../ quando eles viam o texto do colega eles diziam “ não! isso né
 88. um conto não!” isso **pra mim** também **me deixou muito feliz** porque não precisou que **eu**
 89. chegasse ... e dissesse “ olha você não escreveu um conto!”
 104. /.../..... **eu achei interessante** eles terem tentado ...
 105. acrescentar algo mais ... nessa coluna de sugestões ... uma vez que **eu deixei** em
 106. aberto ... você dá sugestões ou não.....
 /.../
 110. /.../ eu a/**eu percebi** que muitos conseguiram identificar realmente ... os pontos mais ...
 111. conflitantes assim ... essa questão das sugestões **eu achei** ...que eles...faltam **maturidade**
 112. ... na verdade...
 /.../
 151./.../...nesse/nesse caso das sugestões **eu achei interessante** ... que ela apresentou
 152. sugestões bastante pertinentes ... com relação ao texto da colega ... que ela avaliou
 /.../

PF:

113. e considerando ... as turmas ... não só as três ... as quatro turmas de uma forma
 114. geral ... **a gente** pode perceber o seguinte... que essa foi uma das primeiras atividades
 115. de reescrita que eles fizeram... então isso... não é algo que eles tenham PRÁTICA ... então
 116. talVÉS ... o próprio fato de colocar... “sim” dizendo que o texto do colega está bom... pra
 117. que o colega não vá ter esse trabalho porque ele também não vai querer ter esse trabalho...
 118. isso só reflete que **eles não tinham essa vivência** ... com essa/é dessa natureza ... que eles
 119. não têm ... não é? isso só reflete que eles não estão acostumados a reescrever o texto... e
 120. é obvio ... vocês em pouco tempo que estão na turma ... vocês ... **eu acho** que conseguiram
 121. muito:... fazer com que eles reescrevessem... e isso na turma de vocês ... quando estiverem
 122. assumindo como professoras ... tendo isso como contínuo ...vocês com certeza ...vão
 123. conseguir ter bons resultados... de certa forma assim.../.../.....
 165. /.../ ... **vocês**... Tiveram essa preocupação... de que o outro pudesse contribuir com o
 166. colega e o caso teve...uma de vocês aqui também... já deu uma contribuição a partir do
 167. momento que anotou também no texto do aluno pra que depois ele seguisse as sugestões
 168. ... num ?começar com a de **Samanta** ela teve um trabalho imenso... ela digitou todos os
 169. textos ... realmente é trabalhoso fazer isso... né? digitar tudo e:: no momento em que ela
 170. pediu pra que:: que:cada colega anotasse sugestões para que o autor do conto pudesse
 171. reescrever..**senti falta... de algo escrito para direcionar o que iria ser**
 172. **verificado**... /.../.....
 185. o nosso objetivo aqui é refletir sobre o que fez... com o intuito de melhoraras próximas
 186. aulas... eu não tô avaliando ninguém aqui... certo? eu to apenas/eu acho **esse** é um
 187. momento de reflexão principalmente que **a gente possa rever... o que a gente fez** e tentar
 188. melhorar daqui pra frente.... /.../
 191..... **algo também importTANte** que **eu observei**
 192. foi a FORma também que você colocou ... que **eu lembrei muito da forma como eu**
 193. **coloquei pra vocês reescreverem as sequências no estágio um**...é::anotando sempre um
 194. **bilhetinho “ olha ficou bom! ... mas precisa melhorar** assim ... assim ... assim e assim....
 195. **que tal você fazer essa colocação em forma de pergunta?**assim... assim? ...” então esse
 196. procedimento ... essa interação no momento ... né? com a escrita ... isso é importante
 197. precisaria também melhorar... então ele ia reescrever o texto baseado ... no que o colega
 198. disse... mas também no que você colocou ... e também... porque o aluno diz “poxa vida a
 199. professora não só...viu que eu fiz alguma coisa ... mas eu preciso melhorar” então **a gente**
 200. não pode esquecer disso... por mais que o texto tenha lacunas ... **a gente deve::**dar esse

201. incentivo...e a forma como dizer que ele vai ter que melhorar o texto isso é importante tá?
 270./.../**achei importante também**... é:: aí no caso de **Valentina**... foi muito boa essa situação
 271. de anotar o que o aluno ia procurar no texto... isso aí **direcionou... guiou bem**
 272. direitinho...agora **eu senti falta** de uma outra situação... certo? além; de anoTAR isso aí...
 273. você também numa folha aparte... em relação ao texto de cada um... **você também dar**
 274. **umas sugestões**... por exemplo... **fazer como: a colega fez**... talvez isso tenha sido uma
 275. proposta que você tenha pensado pra próxima.../.../

Nesses trechos, relacionados à avaliação conjunta do trabalho realizado, notamos que tanto Samanta quanto Valentina atribuem o êxito do trabalho realizado à proposta que cada uma havia elaborado e ao desenvolvimento alcançado pelos alunos, o que foi corroborado por mim, conforme trechos em destaque: “... **vocês** em pouco tempo que estão na turma ... **vocês** ... **eu acho que conseguiram muito**:... fazer com que eles reescrevessem...” (Ls. 120-121), “...**vocês**... Tiveram essa preocupação... de que o **outro** pudesse contribuir com o colega” (Ls. 165-166). Essa avaliação positiva contribui para o estabelecimento de confiança entre nós e, assim, Samanta e Valentin, demonstram não terem receio em expor suas avaliações.

No que diz respeito à tarefa elaborada para a reescrita individual do texto, tanto Samanta quanto Valentina começam a assumir sua posição de “ator” das ações docentes, sua identidade e autonomia profissional em sala de aula, expressa na voz de autor empírico, marcada pelo uso constante dos pronomes e verbos em primeira pessoa do singular “**eu percebi**”, “**eu achei**”, “**eu fiz**”; ou seja, cada uma assume a postura de professora da turma, pessoa responsável pelas ações planejadas e realizadas. Segundo Bronckart (1999, p. 326), é neste momento que “as vozes podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”.

Ao avaliarem o trabalho realizado, as PFI se colocam como protagonistas do seu fazer didático, isso é resultado de um dos papéis, por mim assumido, o de fornecer “os meios facilitadores” (Cf. CARDOSO *et al.*, 1996, p. 85), ou seja, o de colocar os andaimes para que elas pudessem agir com autonomia na planificação e realização do trabalho docente, com vias a um desenvolvimento pessoal. A indicação de leituras – livros e artigos - que contemplam a importância da reescrita de textos em sala de aula, além das ações que realizei na primeira etapa do Estágio I, componente curricular também ministrado por mim nessa turma, agindo em sala de aula de forma interativa e (co)participativa na elaboração e organização das tarefas, são os meios facilitares que utilizei, conforme expressou Samanta ao avaliar as ações docentes : “... **algo também importTANte** que **eu observei** foi a FORma também que você colocou ... que **eu lembrei** muito da forma como **eu coloquei pra vocês** reescreverem as sequências no estágio um...é::anotando sempre um **bilhetinho** “ **olha ficou bom!** ... **mas precisa melhorar** assim ...

assim ... assim e assim....**que tal você fazer essa colocação em forma de pergunta?**” (Ls.192-195), situação semelhante foi observada no agir de Samanta em sala de aula.

O desenvolvimento pessoal expresso pelas PFI está relacionado à avaliação valorativa que ambas fizeram do trabalho desenvolvido, condicionado ao resultado positivo alcançado pelos alunos em sala de aula, motivo de satisfação para Valentina “**eu achei interessante ...** que ela apresentou sugestões bastante pertinentes...” e para Samanta “...eles tavam vendo SENTido naquela atividade ...isso foi o que **eu achei interessante**”. Assim, percebemos que ambas assumem a postura não apenas de alunas do curso de Letras, mas de professoras da turma na qual o estágio foi realizado, demonstrando, mais uma vez, a construção de autonomia profissional.

Ao se autoavaliarem, Samanta e Valentina não propõem novas alternativas de ensino, ou seja, não demonstram indícios de que vão reconfigurar ou replanificar as ações docentes. Isso confirma a necessidade delas discutirem comigo sobre a vivência da prática de ensino, para assim, serem criadas as diversas situações de trabalho, reconfigurando e (re)planificando as ações docentes.

Nas interações conduzidas por mim na sessão reflexiva, destacando os aspectos positivos do trabalho realizado por cada uma, socializando com todos, fiz algumas ressalvas em relação à postura das duas, conforme os trechos: “... foi **a FORma também que você colocou...anotando sempre um bilheteinho...** /.../ ... teve um trabalho imenso...ela digitou todos os textos... realmente é trabalhoso fazer isso...né?”, apontando algumas lacunas que precisavam ser supridas “...“**senti falta ...de algo escrito para direcionar o que iria ser verificado...**”. Destaquei a atuação de Samanta, no texto do aluno, quando ela avaliou e teceu elogios, conforme trecho: “... **você também dá umas sugestões...** por exemplo... **fazer como: a colega fez...**” (Ls.273-274). Ao mesmo tempo, que apontei alguns aspectos que deveriam ser melhorados no trabalho: “... eu **achei importante** também ... é:: aí no caso de **Valentina ... foi muito boa essa situação de anotar o que o aluno ia procurar no texto...** isso aí direcionou bem direitinho...”, apresentando sugestões para planificações futuras “agora **eu senti falta** de uma outra situação...certo? além: de anoTAR isso aí... você também numa folha a parte... em relação ao texto de cada um ... **você também dá umas sugestões...** por exemplo... /.../ talvez isso tenha sido uma proposta que você tenha pensado pra próxima ...”; Tais observações demonstram a minha avaliação e (co)participação, direcionando Samanta e Valentina a refletirem e a começarem a pensar em outras possibilidades de desenvolver o trabalho com a reescrita do texto em sala de aula.

Ao refletir sobre as ações desenvolvidas pelas PFI e também sobre as que desenvolvi, assumo, por meio da voz do social “**a gente**”, junto com as PFI as responsabilidades do que enunciava, e proponho a elaboração da tarefa de reescrita coletiva: “... **a gente** pode perceber o seguinte... que essa foi uma das primeiras atividades de reescrita que eles fizeram”; “principalmente porque **a gente possa rever....** o que **a gente fez** e tentar melhorar daqui pra frente....”; “...então **a gente não pode esquecer** disso... que por mais que o texto tenha lacunas ... **a gente deve também::** dar esse...incentivo... não é?. Ao me inserir de forma (co) participativa na elaboração de atividades futuras, continuo indicando o que precisa ser revisto e outras possibilidades de (re)planificação de tarefas com o coletivo de trabalho.

Além disso, ao me colocar como (co)responsável pelas ações desenvolvidas, demonstro uma (co)construção “colaborativa” (MAGALHÃES, 1990) durante a replanificação do trabalho docente. Assim, estabeleço uma relação de confiança com as professoras em formação, de modo que elas começam a expor os conflitos vivenciados em sala de aula e a fazerem uma avaliação crítico-reflexiva do trabalho desenvolvido. Vejamos a referência a esses aspectos nos trechos a seguir:

Exemplo (31)

Samanta:

40. por... totalmente né? a turma.. **não cem por cento da turma** se empenhou na atividade...
 41. **alguns...é::...não acharam interessante** ter que reescrever o texto novamente...mas **aqueles**
 42. **que se empenharam** mesmo mostraram assim que...**tinham gostado**
 /.../
 124.o que **a gente conseguiu perceber** com essa atividade... é que eles estão acostumados
 125. com perspectiva do texto visto como um produto pronto e acabado ... né? escreveu tá
 126. pronto ...no máximo passa a limpo ... porque quando **a gente comentou** que
 127. “não agora você vai analisar o texto do seu colega pra ver o que foi/o que é que ele
 128. precisa melhorar” e “ agora você vai ter que reescrever seu texto” alguns disseram mas
 129. escrever isso de novo? ”no caso **eles não têm noção de que o/a reescrita faz parte da**
 130. **produção do texto** ... né? /.../
 146. ...não era um... sacrifício: tá fazendo da/da produção de texto...**eles tavam vendo SENTido**
 147. **naquela atividade issofoi o que eu achei interessante...** /.../

Valentina:

71. /.../.... **...a gente sabe** que eles não têm experiência pra dá
 72. uma sugestão:... né: bem específica... bem:... mas eles tentavam...isso eu assim...mas como
 73. (S.) falou né? aqueles que **a gente percebe** que estão engajados... **porque na turma que eu**
 74. **estou ... é uma turma problemática...tem umas que não estão ... nem aí pra nada... não**
 75. **querem mesmo saber de nada** ... quando percebem ... que se colocassem que o texto do
 76. colega não apresentava determinado elemento ...o colega ia ter que reescrever justamente
 77. olhando praquele ponto..**elessaíram preenchendo sim** em todos os:**em todas as questões**
 78. justamente **para se livrar logo da obrigação...**e acabar logo com a “não precisa reescrever
 79.nada... aqui meu colega colocou tudo sim!” então mas isso aí ...eu ...
 80.**acredito que não é falha da proposta** ...porque como eu tô colocando.. é uma turma
 81.problemática existe essa turminha ... que realmente... não se dispõe ... a fazer nada do que é
 82.proposto ...pra eles tudo é chato ... tudo é cansativo... e eles querem mesmo é se livrar... mas
 83.assim **eu percebi...**que pra quem quis ... pra quem se interessou pela proposta ...e **pra quem**
 84.**levou a sério essa produção de textos** ... realmente **foi satisfatório...**/.../
 99. é isso que **eu tô dizendo!** o que pra mim foi válido... foi o seguinte... eles não

100. conseguiram dar sugestões específicas... mas essa tentativa deles... /.../
 111. /.../ essa questão das sugestões **eu achei** ... que eles... **faltam**
 112. **maturidade** ... na verdade... /.../

Os conflitos vivenciados por Samanta e por Valentina são visíveis no momento em que elas percebem o desinteresse e dificuldades de alguns dos alunos em realizar a atividade proposta; por outro lado, fazem uma avaliação valorativa, ao constatarem que alguns conseguem atingir resultados positivos, alcançando os objetivos traçados.

Conforme os trechos destacados acima, percebemos a voz de autor empírico “eu” indicativa dos responsáveis pelo que está sendo enunciado, no caso Samanta, que se refere ao êxito obtido no trabalho docente, por meio da frase “eles tavam vendo SENTido naquela atividade isso foi o que **eu achei** interessante...” , como também Valentina, que afirma “**eu achei** interessante...que ela ((fazendo referência às sugestões de uma das alunas)) **apresentou sugestões bastante pertinentes**”. Em apenas uma situação, as estagiárias, ao realizarem a avaliação valorativa, referem-se ao coletivo de trabalho, como expressa Samanta “... o que **a gente** conseguiu perceber com essa atividade... é que **eles estão acostumados com perspectiva do texto visto como um produto pronto e acabado** ...né?”.

Outras atribuições de responsabilidades valorativas à Samanta e à Valentina, por meio da voz de autor empírico, são observadas no momento em que elas demonstram ter conhecimentos dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados durante a atividade de reescrita do texto. Samanta enuncia: “...**eu percebi** que a correção que a gente tinha feito...no caso a que **eu fiz ... foi essa a textual interativa**... que tava havendo interação entre o professor e o aluno...produzir o bilhetinho indicador...”. Essa afirmação remete à proposta de reescrita interativa mencionada por Ruiz (2010) e ainda às sugestões apontadas por Pereira (2010, p. 182), ao propor que o professor faça “comentários ao longo do texto do aluno”, indicando o que precisa ser reescrito, como forma de interagir, motivar e de direcionar os alunos durante a realização da atividade proposta. Do mesmo modo enuncia Valentina: “**eu** estabeleci alguns critérios de avaliação que eles deveriam observar no texto do colega e aí **eu** intitulei ... “avaliação e reescrita do texto”. Percebemos, pois, que Samanta e Valentina assumem a responsabilidade do que enunciam, demonstrando terem se apropriado dos procedimentos teórico-metodológicos abordados no decorrer dos Estágios Supervisionados, adaptando-os ao contexto de ensino em que se encontram.

Os conflitos são compartilhados e assumidos coletivamente pelo grupo de trabalho, expressa pela voz genérica do social “**a gente**”, o que está presente na fala de Samanta: “o que **a gente** conseguiu perceber com essa atividade... é que eles estão acostumados com perspectiva

do texto visto como um produto pronto e acabado ...né? escreveu tá pronto...” (L.124) , demonstrando que não apenas ela, mas também muitos professores de português têm conhecimento da concepção de texto escrito da maioria dos alunos Ensino Fundamental - a perspectiva de texto como produto. Também Valentina atribui a responsabilidade pelas dificuldades ao coletivo de trabalho (professores de português de uma forma geral e também a minha pessoa) e ora aos “outros” (os alunos), por meio do uso do “**a gente**”, nos trechos: “**a gente sabe** que os alunos não têm experiência pra dá uma sugestão:... né: bem específica... bem” (L.71). Essa segunda atribuição de responsabilidade revela um discurso pré-construído, por alguns professores, de que os alunos não têm condições de atuarem como avaliadores do próprio texto “...é isso que eu tô dizendo/.../ eles....**não conseguiram dar sugestões específicas** ... /... / “ (Ls.99-100), “...**faltam maturidade**... na verdade...” (L. 111-112) .

Assim, por meio da voz de autor empírico e da voz do social, podemos dizer que Samanta e Valentina atribuem a si a responsabilidade do que enunciam, quando se referem ao êxito da atividade; mas, em relação às dificuldades encontradas, atribuem a responsabilidade ao social - o grupo (ou coletivo de trabalho) e aos próprios alunos. Apesar de assumirem parte das responsabilidades, elas ainda não demonstram indícios de reconfiguração do próprio agir - trabalho planejado e realizado.

Outro aspecto que destacamos, ao analisar os conflitos vivenciados, é que tanto Samanta quanto Valentina começam a se auto afirmarem profissionalmente, compreendendo que as situações vivenciadas durante a atuação na prática de ensino são comuns ao contexto de sala de aula. Em outras palavras, elas percebem que o fato de não se atingir cem por cento do planejado em sala de aula não implica, necessariamente, que a proposta elaborada tenha sido falha, como expressou Valentina: “**eu acredito que não é falha da proposta...** porque como **eu tô colocando, é uma turma problemática** existe essa turminha ... que realmente... não se dispõe ... a fazer nada do que é proposto...” (Ls.79-82). Ou seja, passam a compreender a atividade de ensino como “conflituosa” (MACHADO; BRONCKART, 2009), por envolver prescrições, artefatos, objeto, sujeito, outrem etc. Significa que as PFI perceberam que o contexto de sala de aula é um ambiente complexo, possível de não se atingir todos os objetivos propostos, pelo fato de que o trabalho docente envolve sempre outros, em especial os humanos. O importante dessa situação é a compreensão, por parte das PFI, de que os conflitos também fazem parte do trabalho docente, e de que a reflexão crítica sobre as ações vivenciadas nos Estágios Supervisionados contribuem para a (re)construção de conhecimentos.

É possível afirmar que a mediação feita por mim conduziu à reflexão das ações com vias a negociações, oportunizou Samanta e Valentina socializarem os diferentes procedimentos

metodológicos e darem início à reconfiguração do agir, (co)construindo outros direcionamentos, a exemplo da elaboração da proposta de reescrita coletiva - trabalho replanificado, nesse contexto.

iii) Procedimentos para replanificação das ações docentes

Neste eixo, os processos interativos na sessão reflexiva são destacados no momento da replanificação de atividades futuras - reescrita coletiva, em que passo a agir de forma (co)participativa na construção de conhecimentos pelas PFI. Este é um momento também de **enfrentamentos, compartilhamento de significados** e de **negociações**, ocorridas no processo de reelaboração da tarefa. No exemplo a seguir, explicitaremos um dos encaminhamentos propiciados por mim, que marca o início da reconfiguração do agir docente por parte de Samanta e de Valentina.

Exemplo (32)

PF:

217. ...esse é um momento em que **precisamos elaborar uma reescrita coletiva...vamos**
 218. **discutir ... vamos ver** quais são os procedimentos metodológicos que **vamos**
 219. **organizar**::...botar isso no papel bem direitinho porque o aluno possa reescrever... a
 220. atividade seria bom **a gente definir** agora que texto:: **nós poderíamos pegar ...** diante das
 221. produções que temos aqui... observar as propostas e enxergar o que falta no texto do
 222. aluno e propor uma **atividade em conjunto...que pode ser realizada de forma coletiva...**
 223. o que é que :: **vocês acham?/... vocês já pensaram ... sobre isso?**

O uso das locuções verbais, com o verbo auxiliar flexionado na primeira pessoa do plural demonstra a minha inserção de forma (co)participativa no processo de reelaboração da atividade de ensino: “... **precisamos elaborar uma reescrita coletiva...vamos discutir ... vamos ver** quais são os procedimentos metodológicos que **vamos organizar...**”(Ls. 217-219).

Apesar de me inserir de forma (co)participativa, não deixei de desenvolver também o papel de mediadora, evidenciado no momento em que faço questionamentos com o objetivo levar Samanta e Valentina a se posicionem a respeito do que está sendo proposto. Nesse momento, também peço que elas deem sugestões para a elaboração da atividade de reescrita coletiva: “...o que é que: **vocês acham?...vocês já pensaram ... sobre isso?**”, direcionando-as a tomada de decisões em grupo. Logo, as indagações que faço, no momento em que proponho a elaboração da atividade de reescrita coletiva, contribuem para que Samanta e Valentina comessem a se engajarem em diferentes tipos de atividades de reescrita de texto, permitindo negociações, com fins a atingir o mesmo objetivo. Assim, elas vão sendo envolvidas na

replanificação da atividade de ensino, ou seja, dão início a novas planificações, compartilhando com seus pares.

Em resposta às sugestões apresentada para a elaboração da atividade de reescrita coletiva, as PFI começam a reconfigurar suas ações, planejando a replanificação do trabalho docente. Vejamos como elas pensam em outras estratégias metodológicas para desenvolver a atividade de reescrita em sala de aula:

Exemplo (33)

203. **Valentina:** agora nessa segunda reescrita que a gente vai lançar... como... no seu caso não
 204. ninguém escolheu...mas no meu caso que houve um número significativo de alunos que
 205. escolheram e não conseguiram escrever um conto com todos os elementos da estrutura eles
 206. vão ter a oportunidade realmente melhorar o texto com esses aspectos **aí o nosso bilhete**
 207. **orientador** vai ter que se isso for o escolhido agora entre **a gente**...aí vai ter que ser
 208. justamente... direcionando ... pra que ele reescreva o texto atentando para esses elementos
 209. do conto... /.../
 /.../
 224. **a gente** poderia pegar um texto... que tenha sido bom: ... que a **gente** possa considerar
 225. como bom ... até porque não adianta **a gente** só levar o texto... o pior texto da turma... eu
 226. acho que **a gente deve** também **mostrar o texto que tenha sido bom** /.../ e aí depois da
 227. leitura desse texto mostrar pra os/os demais ... que o colega conseguiu atingir ... fez uma
 228. boa/um bom texto baseado na proposta que foi lançado ... aí **a gente** mostraria aí... um
 229. colega que já não se saiu tão bem ... **a gente** escolheria um texto... de...outro colega que
 230. apresentou dificuldades ... não é? como no caso que **a professora falou** e observou na
 231. minha turma... essa terceira proposta teve gente que não criou ... um conto... simplesmente
 232. escreveu dois paragrafozinhos a mais ... acrescentando aquele ponto ali ... pegar um texto
 233. desse por exemplo... pra mostrar a turma ... /.../
 234. **PF:** e elevar para que eles **possam refletir**... não é?
 235. **Samanta:** exatamente!
 236. **PF:** refletir com os alunos para ver até que ponto esse texto pode ser considerado um
 237. outro conto ... que foi criado? ou só acrescentou algo ao conto
 238. **Samanta:** pois é!...
 239. **PF:** essa é uma das possibilidades ... mas e vou querer ouvir as sugestões de vocês/.../
 240. **Valentina:** aí... o que eu/ o que eu (...) primeiro é isso ... **a gente levar** um texto bom ... e
 241. aí um texto que apresenta deficiências pra **coletivamente:** com a turma ... **a gente discutir**
 242. e aí sim:: depois entregaria o texto individual de cada um com as observações ... **cada um**
 243. **receberia o seu ... com as observações da professora...** que eu até sugiro inclusive...
 244. que a gente organize ... as nossas observações ... também em forma de tabela e também
 245. com essa coluninha de sugestões... porque a gente vai acrescentando as sugestões de
 246. acordo com elementos que a gente vê percebendo no texto deles ... **ficaria mais fácil** pra
 247. na correção tá ali marcando sim ou não e depois acrescenta as sugestões ... eu acredito
 248. que fica melhor... /.../
 /.../
 252. **Samanta:** não.. **eu acredito que** assim ...a questão da proposta ... como Valentina falou a
 253. **gente** não levar apenas um /.../ aquele texto ... que tenho sido é assim... mais cheio de
 254. problemas...mas também levar o texto do colega...**eu acredito que não apenas ler o texto**
 255.. mas **junto com eles** tentar **observar**...se o texto é/.../a **que aspectos o texto...** atendeu...
 /.../
 263. **PF:** Humrum... e no caso assim... pra poder fazer essa/essa... reescrita do texto ... eu
 264. acredito que **se a gente fizesse...essa reescrita assim de um modo:coletivo...** em que eles
 265. pudessem interagir ... “acredito que no início... é... poderia acrescentar isso!” /.../ pra que
 266. no caso ... o/a turma né? em conjunto consiga pensar... porque eu acredito ... que assim o
 267. aluno vai ficar mais aberto pra participar ... se ele ver que um colega tá falando ... o outro
 268. também ... ele aí se sentir:: assim né? digamos vai ter coragem ... de apresentar... porque
 269. às vezes a gente percebe que eles ficam inibidos... né? de dizer o que pesam...
 /.../

287. **PF:** e: ... é o que você disse anteriormente ... leva um texto ... **conforme a su/sugestão de**
 288. **Samanta...** e também de **Valentina...** leva um texto ... o que ficou bom ... **e mostra pra**
 289. **eles conforme vocês fizeram quando explicaram a estrutura do conto...** “olha gente
 290. ... esse texto contempla clímax?” **agora sempre guiando pelos critérios ... né? sempre**
 291. **tendo um roteiro pra olhar** “tem complicação?” ... “viram se contempla o desfecho? ...
 292. **agora vamos ler esse outro texto!... esse outro texto tá contemplando isso aqui? não!?**
 293. então!... como é que a gente pode fazer?” ... aí **faz a reescrita de forma coletiva com**
 249. **todos ... o professor pode utilizar o quadro e ir fazendo anotações...** depois pede que
 295. um copie ... certo? /.../ porque o objetivo final né **a gente pegar** todos os textos ...
 296. **organizar e montar um livro** ... pra publicar... é:: ... divulgar esse **livro na escola...**
 297. /.../
 298. **cada uma...** é... trouxe **uma proposta importante... pertinente...** mas... vocês sabem que
 299. ainda vai precisar o aluno melhorar o texto/.../ agora nesse momento: ... é importante
 300. uma coisa... uma atividade de reescrita coletiva... pra ver o que cada um vai dizer sobre o
 301. texto... vai conseguir enxergar... e vai **sugerir...** tá? **uma discussão com todos...**
 302. **Samanta: a gente pode** seguir **a proposta** de que... de **Regina Celi** que faz... porque ela é
 303. quem fala dessa/ **dessa reescrita coletiva...** que foi o capítulo que a gente discutiu em
 304. sala... e **eu lembrei** assim... porque foi uma/uma parte que me chamou muita atenção...
 305. que ela chama atenção pra que o **professor... faça essa reescrita...** só que como a
 306. professora disse... pra que nem todo mundo tenha aquela versão da reescrita do texto... só
 307. depois é::... vai ter o aluno que passe a limpo pra ver como tá ficando o texto e pronto...

Os processos interativos ocasionados entre eu e as PFI de “um para muitos” e de “um para um”, de forma concomitantemente, conforme descritos no exemplo acima, demonstram o momento da reconfiguração do agir docente por parte de Samanta e de Valentina. Por meio desse processo, notamos que a atribuição do que estava sendo enunciado foi direcionada ao coletivo de trabalho mais restrito (PF e PFI) pelo uso do “**a gente**”, observado de forma mais acentuada no discurso de Valentina, conforme trechos: “**a gente** poderia pegar um texto... que tenha sido bom: ... que a **gente** possa considerar como bom ... até porque não adianta **a gente** só levar /.../ **a gente deve** também mostrar o texto que tenha sido bom /.../ e aí **a gente** mostraria aí... um colega que já não se saiu tão bem... **a gente** escolheria um texto... de... outro colega que apresentou dificuldades ... não é?” (Ls. 224-230). Através do uso do “a gente” nesses discursos, ela divide, comigo e demais colegas do curso, a responsabilidade das ações a serem replanificadas para o trabalho futuro - reescrita coletiva⁶².

Nesse contexto, em que me percebo agindo de forma (co)participativa na replanificação da atividade futura, acatando as sugestões de Valentina e de Samanta, e sugerindo outras, como a dos textos selecionados para a atividade de reescrita coletiva, possam também ser utilizados para reflexão em sala de aula, conforme relato para elas: “e levar para que **eles possam refletir...** não é?” (L.234), “**refletir com os alunos** para ver até que ponto esse texto pode ser considerado um outro conto ... que foi criado? ou só acrescentou algo ao conto” (Ls. 236-237).

⁶² Ver proposta para a reescrita coletiva, elaborada pelo coletivo de trabalho. ANEXO: K.

Essa outra função assumida por mim, no Estágio Supervisionado II, na (co)participação da replanificação do trabalho docente, dando sugestões de como elas devam agir em sala de aula, durante o trabalho realizado com a tarefa de reescrita coletiva, coloca o referido componente curricular como “um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um *aprender (re)fazendo*” (MEDRADO, 2012, p. 152 - grifos da autora), tomando como ponto de partida ações já desenvolvidas.

No processo de replanificação do trabalho docente, procurei não agir de forma impositiva, pelo contrário, promovi negociações, contribuindo para que Valentina e Samanta refletissem e tomassem decisões quanto à escolha dos procedimentos didáticos a serem seguidos na reelaboração da tarefa. Esse direcionamento contribuiu para a reconfiguração do agir, conforme expressa Valentina “... depois entregaria o texto individual de cada um com as observações ... **cada um receberia o seu ... com as observações da professora...** que eu até sugiro inclusive... que **a gente organize ... as nossas observações... também em forma de tabela** e também com essa coluninha de sugestões...” (Ls. 242-245) e Samanta “... eu acredito que não apenas ler o texto ... mas **junto com eles** tentar **observar...**se o texto é /.../ a **que aspectos o texto... atendeu...**” (Ls. 254-255). Nesses discursos, tanto Valentina quanto Samanta reconfiguram as ações docentes, visto que os procedimentos ora apresentados não foram contemplados na primeira atividade de reescrita.

Nesse contexto, percebemos que a autonomia profissional foi (co)construída com o coletivo de trabalho, fato também constatado por meio da voz de autor empírico “**eu**” e pela voz do social “**a gente**”. O emprego dessas vozes, de forma simultânea, é observado no momento de replanificação do trabalho docente, momento em que vou explicando para as PFI a importância da replanificação da tarefa: “... **eu** acredito... **a gente** não levar apenas um ... **eu** acredito que ... se **a gente** fizesse ... essa reescrita assim de um modo: coletivo... em que eles pudessem interagir ... /.../ a turma né:: em conjunto consiga pensar... porque **eu** acredito que assim o aluno vai ficar mais aberto pra participar...” (Ls.264-257). Samanta acata a sugestão e apresenta suas sugestões “... **eu acredito que** assim ...a questão da proposta ... como Valentina falou **agente** não levar apenas um /.../ aquele texto ... que tenho sido é assim... mais cheio de problemas...mas também levar o texto do colega...**eu acredito** que não apenas ler o texto ...” (Ls.252-254), o que é reforçado por Valentina: “/.../ ... porque **a gente** vai acrescentando as sugestões de acordo com elementos que **a gente** vi percebendo no texto deles ... **ficaria mais fácil** pra na correção ta ali marcando sim ou não e depois acrescenta as sugestões ... **eu acredito** que fica melhor ... /.../” (Ls.245-248). Essas situações interativas, durante a replanificação do

trabalho docente, demonstram a importância das atividades no Estágio Supervisionado II serem (co)construídas e discutidas pelo coletivo de trabalho.

Percebemos, portanto, que é possível ocorrer a (re)construção de conhecimentos no Estágio Supervisionado II de forma colaborativa com outro(s), ou seja, um trabalho em conjunto, com “apoio mútuo, pela definição coletiva dos objetivos e motivos em comuns, e, sendo assim, as ações não são hierárquicas” (OLIVEIRA; MAGALHAES, 2011, p. 69), mas (co)construídas. Isso também comprova que as PFI tiveram voz para colocar não só as experiências vivenciadas no Estágio II, bem como a oportunidade de reconfigurar algumas das ações docentes desenvolvidas, no momento em que replanificam as ações futuras.

Durante as negociações para a replanificação da tarefa a ser realizada, notamos que tanto eu quanto as PFI, discutimos a metodologia a ser seguida, demonstrando acatar as sugestões umas das outras. Porém, cada uma acrescenta um aspecto diferente a ser contemplado à proposta discutida, recorrendo a alguns procedimentos metodológicos utilizados durante a reescrita individual. Isso demonstra que o trabalho realizado fornece subsídios para planificações futuras, como acato as sugestões das PFI: “conforme a su/**sugestão de Samanta...** e também de **Valentina... leva um texto... o que ficou bom ...conforme vocês fizeram quando explicaram a estrutura do conto...**” (Ls. 287-289); seguido de alguns direcionamentos: “ ... **agora sempre guiando pelos critérios ... né? sempre tendo um roteiro pra olhar** ((enfazitando a proposta de Valentina)) ‘tem **complicação?**’...‘viram se contempla o **desfecho?**’ ...aí faz a reescrita de forma coletiva com todos ... **o professor pode utilizar o quadro e ir fazendo anotações...**depois pede que um ((aluno)) copie ... certo?” (Ls. 290-295).

Os critérios referidos por mim correspondem à superestrutura do conto, como: clímax, complicação, resolução do problema etc., que devem guiar os alunos durante a discussão para a reescrita coletiva do conto em sala de aula, podendo ser registrado pela professora no quadro e, posteriormente, copiado por um dos alunos da turma.

Valentina, apoiando-se nessas sugestões, reforça a importância de alertar, nos bilhetes interativos, os elementos da macroestrutura do conto: “aí **o nosso bilhete orientador** vai ter que ser...se isso for o escolhido agora **entre a gente...** aí vai ter que ser justamente... direcionando... pra que ele **reescreva o texto atentando para esses elementos do conto...**” (Ls. 206-209), pois, como na reescrita individual alguns de seus alunos não haviam contemplado os elementos estruturais do conto, seria interessante, sob seu ponto de vista, nessa segunda tarefa de reescrita, fazer uso da estratégia dos bilhetes interativos, com o objetivo de informar os aspectos a serem contemplados no texto. Esse fato demonstra mais um **procedimento** de reconfiguração das ações docentes, que influenciou na replanificação da

tarefa. Assim, percebemos a importância da reconfiguração das ações para a replanificação do trabalho.

Nesse momento, também observamos que as PFI recorrem aos conhecimentos teóricos discutidos na etapa inicial do Estágio II “... **a gente** pode seguir **a proposta** de que... de **Regina Celi** que faz... porque ela é quem fala dessa/dessa **reescrita coletiva**...” (Ls.302-303) . Dessa forma, Samanta destaca a necessidade do conhecimento teórico e informa que a metodologia proposta está fundamentada numa perspectiva interacionista, em que a participação do outro é fundamental para a etapa de reescrita do texto.

As trocas interativas durante a interpretação das ações desenvolvidas, viabilizam a reflexão crítica das ações desenvolvidas e a replanificação de ações futuras. Diante dessa constatação, as funções por mim assumidas no Estágio II viabilizaram que as PFI tivessem a oportunidade não apenas de reconfigurar as ações docentes, mas também de replanificá-las, experienciando novas ações, aspecto a ser analisado no item (5.2) em que analisaremos, por meio da linguagem *como* trabalho, se o trabalho realizado com a reescrita coletiva pelas PFI contemplam as ações reconfiguradas e as replanificadas na sessão reflexiva.

5.2 TRABALHO REALIZADO: REESCRITA COLETIVA

A análise do trabalho realizado por Samanta e por Valentina, com a reescrita coletiva, por meio do uso da linguagem *como* trabalho, obedeceu aos mesmos critérios utilizados do trabalho com a reescrita individual: i) os tipos de interação professor/aluno(s) e ii) as capacidades de linguagem desenvolvidas. Desse modo, analisaremos simultaneamente os trechos das aulas selecionados de cada uma delas, destacando os aspectos que demonstram a reconfiguração do trabalho docente, em relação ao que foi discutido e replanificado pelo coletivo de trabalho, pelo fato de ambas, nessa segunda tarefa, terem em comum a mesma proposta de atividade a ser realizada.

5.2.1 Tipos de interação

Ao interagir com os alunos durante a reescrita coletiva, Samanta e Valentina ora agem de forma semelhante, ora de forma diferente, o que é natural ao ser humano porque cada pessoa é um ser individual, único, porém, devido ao fato de estarem inseridas em um contexto social específico, também apresentam ações em comum, pelo fato de que estas são construídas pelo coletivo de trabalho. Assim, pelo fato do social influenciar o individual e vice versa, a atividade

de ensino é uma ação bastante complexa por ser individual e coletiva ao mesmo tempo. Vejamos algumas dessas ocorrências no exemplo a seguir:

Exemplo (34)⁶³

- | |
|--|
| <p>1. Samanta: ...a gente vai fazer uma atividade...em conjunto...eu vou tá entregando agora um
2.material pra vocês ... certo? assim que receber... dá uma olhada:nha...já pode ir observando o
3. que é ... que a gente vai fazer a leitura e discutir ...certo?((a professora entrega o material...
4.enquanto issoos alunos conversam entre si e com a professora)) /.../
/.../
29. nós vamos fazer o quê? nós vamos fazer inicialmente a leitura desses dois textos... né? pra
30.conhecer o que foi que os nossos colegas produziram...como resposta aquela 3ª proposta e
31. depois vamos observar...a atividadezinha na terceira folhinha e responder...tá ok?... olha só /.../
43. /.../ a proposta era produzir UM conto... com todos os
44.elementos que fazem parte de um conto...e nós vamos observar se a/agora...se esses dois
45.textos atendem ou não ao que foi proposto... certo?... o texto A... alguém se dispõe a ler ou
46.pelo menos duas pessoas... é pronto...é:Aluno 4 lê...e no caso...aí outra pessoa já vai
47.pensando aí pra ler o texto B... tá ok?... pronto...
48. Aluno 4: “Maria (...) seu cachorro estava contando o que seu pai e sua mãe ((lendo o texto
49. em voz alta para a turma)) ... /... /</p> |
| <p>1.Valentina: gen:te... vamo lá? vamos começar agora? ps:::iu... vou explicar pra vocês... o que
2. que a gente vai fazer hoje... foram selecionados dois textos... certo? de uma das turmas de
3. um nono ano... daqui da escola... e todos os nonos anos trabalharam com conto... então a
4. gente escolheu dois... dois textos que foram produzidos por alunos.... de uma turma de nono
5. ano pra trazer hoje aqui pra vocês...pra gente refletir sobre esses textos... ver a forma como
6. eles foram produzidos... e analisar... e essas atividades de hoje a gente vai fazer
7. conjuntamente... ou seja ninguém vai fazer sozinho...a gente vai fazercoletivamente... vai
8. ser todos juntos... vocês vão dar as sugestões de vocês...a gente vai conversar...vai ser aqui
9. um diálogo com a turma inteira.../.../ então aqui vocês tem o texto A... é esse daqui... e o
10. texto B é esse daqui.. que foi/ foram de alunos diferentes... certo? e aqui o que é que a
11. gente vai ver?veja aí essa primeira folhinha que tem essa tabelinha, comparar o texto A
12. com o texto B... certo?... depois da leitura deles...e aí gentevai ver aqui /.../ vai dizer qual
13. deles corresponde a proposta que foi solicitada.../.../
/.../
18. /.../ a partir do conto Diamante... vocês teriam que criar um outro conto...
26.Valentina: pronto..vamo ler..o conto Diamante era...o seguinte...“Um dia...Maria chegou
27. da escola muito triste... ‘o que foi?’ ... perguntou a mãe de Maria... mas Maria nem quis
28. conversa... ((a professora Valentina ler o conto “O Diamante”deLuíz Veríssimo, antes de
29. ler os textos A e B para para a escolha daquele a ser reescrito))... /.../</p> |

No trabalho com a reescrita coletiva predominou o tipo de interação “um para muitos”(BAZARIM,2009), pois ambas as estagiárias dão as instruções aos alunos de forma geral, informando-os sobre os procedimentos a serem seguidos, destacando a sua participação na tarefa a ser realizada, por meio da voz do coletivo de trabalho mais restrito (MACHADO & BRONCKART, 2009), junto com os outros que, nessa situação de trabalho, são os alunos, conforme expressou Samanta: “**a gente** vai fazer uma atividade...**em conjunto**....”, “**nós vamos** fazer inicialmente a leitura desses dois textos” e também Valentina: “...**a gente** vai fazer

⁶³ Os exemplos de nº 34 a 43, analisados neste capítulo, correspondem às transcrições dos dados com o trabalho realizado por Samanta (Ls.1-687) e por Valentina (Ls.: 1-629), com a reescrita coletiva. Anexo: M. Disponível em CD.

conjuntamente... ou seja ninguém vai fazer sozinho...**a gente** vai fazer **coletivamente...** vai ser todos juntos...”. Nesse momento a atividade de ensino é caracterizada como coletiva, em que cada uma assume sua função social, a de professora da turma.

Ressaltamos, porém, que a forma de interagir de “um para muitos”, estabelecida por Samanta e por Valentina já demonstra uma reconfiguração no agir, pois esse tipo de interação ocorre diferente do modo como ocorreu com a reescrita individual. Dessa vez a orientação se dá de forma mais direcionada, e, nessa ocasião, elas assumem ainda outra função, a de colaboradora, participativa e corresponsável pela realização da tarefa, fato evidenciado no uso dos termos “**a gente**” e “**nós**”, que indicam a inserção de cada uma no processo de desenvolvimento do outro, o aluno, demonstrando, assim, a capacidade superior do ser humano, que possibilita a cooperação das atividades coletivas. Segundo Bronckart (2014),

as capacidades superiores do ser humano é o que tornam possível a cooperação das atividades coletivas. Essa atividade implica uma distribuição de tarefas de papéis sociais e é, além disso, produtora de objetos sociais (de instrumentos adaptados à tarefas comuns e de obras resultantes dessas tarefas) (op, cit. p.112)

Logo, tanto Samanta quanto Valentina, ao direcionarem a atividade em sala de aula, determinando o quê e como vai ser realizada a tarefa, assumem também uma postura diferente daquela assumida no trabalho com a reescrita individual, no momento em que passam a assumir o papel social de professora mais (co)participativa na realização da tarefa proposta.

O uso da voz do “a gente” comprova que a atividade de ensino resulta de um agir coletivo, este constitutivo de um trabalho (re)planificado = auto prescrito, neste caso específico elaborado pelas PFI com a minha (co)participação. Mas também de um agir individual que, em determinadas situações, as ações desenvolvidas em sala de aula ocorrem sem que tenha sido prescrito ou (re)planificado. Esse fato foi observado na aula de Valentina, no momento em que ela faz a leitura do conto “O diamante” para a turma, ação não discutida durante a sessão reflexiva e nem replanificada pelo coletivo de trabalho, o que comprova, mais uma vez, a atividade de ensino como uma ação também individual.

A reconfiguração das ações docentes também foram identificadas no momento em que Samanta e Valentina interagem com os alunos de forma “um para muitos” e “um para um”, simultaneamente. Vejamos:

Exemplo (35)

69. **Samanta** /.../ **vocês teriam** algo a dizer a respeito desses dois textos?

70. do texto **A** e do texto **B**?

71. **Aluno 6:** ô professora... aqui eu acho que... apesar de/dos/dos erros o texto B tá melhor...

72. **Samanta:** ah...apesar dos erros... **quando Aluno 6 fala em erros...** tá falando da questão da
 73. ortografia:a... pontuação e tudo mais... mas o texto B tá melhor! **e os outros?**... acham
 74. alguma coisa ou ninguém acha nada?...
 75. **Aluno 4:** não... esse B tá melhor... mas tá meio assim... sei lá... sem sentido as palavras...
 76. **Samanta:** é o texto B tá melhor do que o texto A ... mas **ainda tá sem sentido?**...
 77. **Valentina:** por quê?... aí a explicação... porque o texto B?... ele se enquadra mais... na
 78. proposta que foi solicitada?... **em gente?**... qual era a proposta?... qual era a proposta?... **era**
 79. **pra se fazer o quê?** ((questionando a todos))
 80. **Aluno 1:** era pra dar um fim a história
 81. **Valentina:** era só pra dar um fim a historia?... releiam aí... eu coloquei a proposta para
 82. vocês relembrem... proposta era só dar um fim a história... um novo fim?...
 83. **Aluno 2:** escrever um novo conto...
 84. **Valentina:** escrever um novo conto...
 85. **Aluno 1:** danado continuidade...

Ao interagir de “um para um”, Samanta responde ao questionamento do aluno, mas também expõe o problema para a turma com o propósito de socializar a dúvida de um dos alunos, que também poderá ser a dúvida de outros, daí as explicações para todos, o que caracteriza o tipo de interação “um para muitos”, conforme os trechos em destaque: “quando **Aluno 6 fala em erros... tá falando da questão da ortografia:a... pontuação e tudo mais ...**” (Ls. 72-73). Nesse momento ela socializa com todos os alunos o que está sendo exposto, discutido com um dos alunos, e faz questionamentos a todos “ **...e os outros?** ... acham alguma coisa ou **ninguém** acha nada?...” (Ls. 73-74). Por meio de perguntas interativas, ela leva os alunos a refletirem e, ao tirar as dúvidas levantadas por um dos alunos, ela dá explicações para todos, direcionando uma discussão geral sobre o problema levantado, diferentemente do que aconteceu na aula com a reescrita individual, pois dificilmente as dúvidas eram socializadas, o que levou Samanta a repetir a mesma informação de forma individual a cada aluno, por várias vezes. E, ao socializar as dúvidas levantadas, ela consegue atingir a todos, o que contribui para o levantamento de outros questionamentos, como por exemplo da organização e sequência das informações gerais de um conto.

Ações semelhantes foram constatadas no agir de Valentina, ao interagir de “um para muitos” e de “um para um” simultaneamente, conforme trechos em destaque: “ **... em gente?**... qual era a proposta?... qual era a proposta?... **era pra se fazer o quê?** ((questionando a todos))...” (Ls. 78-79). Por meio desse questionamento, ela objetiva direcionar os alunos a refletirem sobre a condição apresentada para a escrita do conto, levando-os, primeiramente, a entender o enunciado da proposta e, a partir daí, poder selecionar, com eles, o conto a ser reescrito. Ao tirar as dúvidas de um dos aluno, Valentina faz questionamentos e leva a discussão para o grupo, como: “...era só pra dar um fim a historia?... **releiam aí...** eu coloquei a proposta para **vocês relembrem...**” (Ls.8182).

Diante do exposto, podemos afirmar que a reconfiguração das ações docentes, por parte das PFI do Estágio Supervisionado II, não ficaram apenas no nível do pensar, do verbalizar ou do escrever, mas que atingiram também o nível do fazer, agindo em sala de aula, ou seja, momento em que colocaram em prática as ações replanificadas. Assim, a realização do trabalho replanificado - reescrita coletiva - viabilizou às PFI vivenciarem novas alternativas de trabalho em sala de aula, reconfigurando o agir docente na ação.

A ocorrência simultânea das interações “um para muitos” e “um para um” facilitou a mediação da tarefa, por permitir que as professoras conseguissem tirar dúvidas não só de um aluno, mas de vários ao mesmo tempo, contribuindo ainda para que os alunos não tivessem receio em expor suas opiniões e seus argumentos.

Na sequência, analisaremos outras reconfigurações do agir docente, com destaque para as capacidades de linguagem contempladas pelas PFI, ao realizarem a reescrita coletiva.

5.2.2 Capacidades de linguagem

A reconfiguração das ações docentes correspondentes ao desenvolvimento das capacidades de linguagem foi constatada tanto no agir de Samanta quanto no de Valentina. A primeira passou a contemplar mais os aspectos discursivos do texto, anteriormente não priorizados na reescrita individual, e a segunda, além de contemplar os aspectos discursivos, passou a contemplar, também, os linguístico-discursivos, não explorados durante a reescrita individual. Vejamos, algumas dessas ocorrências, no exemplo a seguir.

Exemplo (36)

Samanta:

100. você vai marcar na coluninha... sim ou não... “O **título combina com a história?**... O
101. texto conta uma história que envolve personagens?... O texto apresenta diálogo entre os
102. personagens? ... **o conto apresenta situação inicial?** ... o conto o conto apresenta
103. **complicação?** o conflito prende a atenção do leitor? ... apresenta **clímax?**...O leitor
104. tem info...” o que é clímax? **Quem lembra aqui o que é clímax?**
105. **Aluno 6:** o ponto alto do texto.
106. **Samanta:** o ponto **auge do texto**... aquele momento em que **a gente** vai esperar pela... pela
107. resolução ... né? o conflito fica maior ... né? o momento em que depois as coisas vão se
108. resolver ... depois... “...o leitor ... tem informações necessárias ... para compreender a
109. sequência de ação das personagens?... o desfecho logo após o clímax ... surpreendeu o
110. leitor e mantém seu interesse até o final?” o final no caso “...surpreendente?”

Valentina:

357. como é que **a gente** pode criar... como é que **agente** pode **criar aí uma situação inicial?**...
358. antes disso... antes de chegar logo nesse diálogo... ((referindo-se ao disc. dos personag.))/
360. **Aluno 1:** “Maria foi na cozinha... conseguir falar com sua mãe
361. **Turma:** é isso aê... ((vibrando com a colocação do colega))
391. **Val.:** um dia...
392. **Turma:** ao acordar... tira esse um dia dai home...
393. **Val.:** vírgula... “ao acordar...”... vírgula de novo... “Maria:...” como vocês disseram aí?...

394. “Maria foi até a cozinha...” foi isso que vocês disseram? /.../
 /.../
 413. **Val:** e aqui gente?... depois de “disse a sua mãe:”?... psi:::u:... aqui depois... aqui depois
 414. de “disse a sua mãe”... antes a gente **colocar lá o diálogo... precisa de quê?**
 415. **Turma:** dois pontos... dois pontos...
 416. **Val.:** pronto... aí aqui a gente coloca o quê?
 421. **Val.:** olha aqui ó... “Um dia... ao acordar Maria... foi até a cozinha tomar fé e disse.. ((a PFI
 422.dá início a reescrita do texto, oralmente, com a turma e solicita que uma aluna vá registrando
 423. no quadro, para que todos possam acompanhar)).../.../

Samanta orienta os alunos a compararem os textos “A” e “B”, com o objetivo de que eles percebam que o segundo texto apresenta menos problemas relativos à organização, especificamente aos tipos de sequência responsáveis pela organização do conteúdo (BRONCKART, 2009), das informações gerais, fazendo com que eles atendam ao critério proposto, no enunciado, para a escolha do conto a ser reescrito. Para direcionar os alunos a perceberem a organização de um conto, Samanta chama a atenção deles para a estrutura específica do gênero, por meio da interação “um para muitos”, como revela o trecho: “**o conto apresenta situação inicial?** ... o conto ... o conto **apresenta complicação?** **o conflito prende a atenção** do leitor? ... o conto **apresenta clímax?**”. Em seguida, explica para todos quais os aspectos que eles irão observar no conto a ser reescrito, como: “... o título combina com a história?... o **texto conta uma história que envolve personagens?**... o texto apresenta diálogo entre os personagens? ... o conto apresenta situação inicial? ... o conto apresenta complicação? **o conflito prende a atenção do leitor?** o conto apresenta clímax?...”. Por meio do discurso de Samanta, percebemos que suas ações estão priorizando os aspectos estruturais do respectivo gênero, as quais foram sugeridos por mim durante a replanificação da tarefa - reescrita coletiva, na sessão reflexiva.

Quanto às ações realizadas por Valentina, constatamos que ela demonstra que continua enfatizando a organização estrutural do gênero conto, conforme observado “...como é que **a gente** pode criar aí uma situação inicial? ...antes disso...antes de chegar logo nesse diálogo... ((fazendo referência ao discurso direto dos personagens da história)).../.../” (Ls. 357-361). Porém, também contempla nesse momento os aspectos linguísticos do texto escrito, como: “**vírgula...** “ao acordar”... **vírgula...e novo...** “Maria:...” como vocês disseram aí... “Maria foi até a cozinha ...” foi isso que vocês disseram?/.../ olha aqui ó...; “...antes **da gente** colocar lá o diálogo... precisa de quê?” (L.393). Nessas situações, Valentina viabiliza o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas simultaneamente. Fato esse não desenvolvido na tarefa de reescrita anterior.

Samanta e Valentina reconfiguram as ações docentes no desenvolvimento da atividade de reescrita coletiva, em comparação às ações realizadas durante o trabalho com a reescrita

individual. A primeira contemplou mais os aspectos da microestrutura do conto, como pontuação e travessão, ou seja, identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão nominal ou verbal, responsáveis pela organização lógico-argumentativa e organizadores temporais (BRONCKART, 2009) para indicar a pessoa do discurso no conto a ser reescrito e passa a contemplar os aspectos discursivos, anteriormente não explorados na reescrita individual. Já a segunda continuou contemplando os aspectos discursivos do conto, aproveitando para explicar os linguístico-discursivos.

Uma das ações desenvolvidas por Samanta e por Valentina durante a reescrita coletiva contempla uma das minhas sugestões, durante a sessão reflexiva, no que diz respeito às discussões realizadas com os alunos, em sala de aula, sobre os contos a serem reescritos. Vejamos como cada uma procedeu.

Exemplo (37)

160. **Samanta:** /.../ lembra que nos contos chega o momento em que assim ... que os fatos
161. começam a acontecer ... alguma história que a gente vai querer saber o que é? **esse conto**
162. **apresenta essa complicação?** como por exemplo no conto Diamante qual era a
163. complicação? o fato de Maria ter chegado em casa emburrada... quando ela começa a
164. conversar com o pai ... aquele ali era o momento da complicação ... né isso? o que seria
165. talvez... assim... o que a gente chama... é chamaria de... um antes/antes do clímax ... né?
166. porque o clímax num é o que vem ... logo após essa complicação? num é o ponto
167. máximo? então a complicação seria o início... hã?... a complicação é como eu tava
168. explicando aqui pra *Aluno 6*... lembra que a gente /.../ todos os contos que a gente leu ...
169. apresenta uma situação ... a ser resolvida ... apresenta uma história que a gente vai querer
170. saber qual o final ... então **a complicação seria** mais ou menos isso... né? **os fatos que**
171. **antecedem o clímax** que dá vontade de saber o que vai contar ok?... respondi ...
172. **Aluno 6:** mais ou menos...
173. **Samanta:** mais ou menos?... ainda não conseguiu entender?... olha só por exemplo...
174. **vamos observar** aqui no conto o Diamante..**o que seria complicação nesse conto aqui?**
175. “Maria chegou em casa emburrada... a mãe procurou” até então tudo ok num é isso? mas
176. quando o pai... quando Maria chega na mesa que diz assim “eu não valho nada” e o pai
177. começa a tentar conversar com ela... esse é o início da complicação ... porque é aonde
178. agente vai perceber /.../ até aqui tá tudo normal... ela chegou com raiva ... entrou no
179. quarto... tranquilo... ... chegando em casa com raiva... mas aqui quando ela começa dizer
180. aqui o motivo dessa raiva... é o que a gente pode entender como a complicação do conto...
344. **Valentina:** ... então vamo lá gente... a gente viu que apresenta um título.. **esse título**
345. **combina com a história?**...foi o que vocês disseram...a gente pode rever isso aí no final:..
346. de acordo como..o nosso conto pode ficar...**esse conto já conta uma história que envolve**
347. **personagens...** psi:::u... e esse texto também **apresenta diálogo entre as personagens...**
348. vamo começar... então aí... pela situação inicial... que **agente viu que esse conto não**
349. **apresenta...como é que agente poderia criar aí essa situação inicial?**...o que vocês
350. acham?... **sugiram aí...** revejam aí no texto Diamante... revejam aí o texto Diamante...
351. como é que é a situação inicial desse texto Diamante?... do texto Diamante mesmo...

Os trechos acima em destaque demonstram que tanto Samanta quanto Valentina seguem os procedimentos discutidos oralmente na sessão reflexiva, atendendo algumas de minhas sugestões, como por exemplo a de que elas deveriam discutir com os alunos o conto a ser reescrito, refletindo sobre os aspectos estruturais de sua composição. Esses procedimentos estão

bem evidentes no discurso de Samanta “...**esse conto apresenta essa complicação?**” (Ls.161-162); “... **vamos observar** aqui no conto o Diamante... **o que seria complicação nesse conto aqui?...**” (L.174).Essas explicações ocorrem via interação “um para muitos”, momento em que ela chama a atenção de todos os alunos para o que vai explicar e os reporta aos contos já trabalhados em sala, com o objetivo de que eles reflitam sobre os elementos estruturais do conto, como: a complicação e o clímax. A maneira como o diálogo foi conduzido para a escolha do texto a ser reescrito encorajou os alunos a participarem mais da aula, questionando, tirando dúvidas e também se posicionando.

Também Valentina, com o propósito de levar os alunos a refletirem sobre o conteúdo tratado no conto, em seus questionamentos, começa a discussão fazendo alusão ao título e aos personagens do conto “... **esse título combina com a história?**” (Ls.344-345), “... **esse conto já conta uma história que envolve personagens...** psi:::u... e esse texto também **apresenta diálogo entre as personagens...**” (Ls.346-347); além de solicitar que os alunos revejam o conto “O Diamante” para observar como o autor introduz o texto.

Após a identificação e discussão das características estruturais, responsáveis pela organização interna do gênero conto, Samanta dá início à reescrita do conto de forma coletiva, se posicionado na frente do quadro para anotar as sugestões dos alunos durante a realização da tarefa. Esse procedimento também havia sido discutido durante a sessão reflexiva.

Nesse momento, percebemos que a sala de aula permanece com a mesma organização: carteiras enfileiradas e a PFI em pé, o tempo todo, à frente do quadro (cf. figura abaixo). Porém, esse fato não inviabiliza que ela propicie a discussão com os alunos, envolvendo-se e envolvendo a todos na reescrita coletiva. As imagens abaixo demonstram essa descrição.

Figura 6: Reescrita Coletiva – Samanta.



As perguntas realizadas por Samanta para conduzir a observação de aspectos discursivos do conto a ser reescrito, contemplando a infraestrutura textual, são direcionadas a todos os

alunos, por meio de questionamentos que levam os alunos a refletirem sobre a sequência dos fatos, organização do conteúdo, progressão temática etc., contemplando e priorizando, assim, durante a tarefa de reescrita, o desenvolvimento da capacidade discursiva (SHNEUWLY; DOLZ, 2004), sendo os questionamentos para o desenvolvimento desse tipo de capacidade o responsável pela maioria de geração dos conflitos em sala de aula.

Já Valentina, apesar de se posicionar também na frente do quadro, age de forma diferente, ao convidar um dos alunos para ir fazendo o registro no quadro do texto que estava sendo reescrito de forma coletiva. Essa ação não tinha sido discutida pelo coletivo de trabalho na sessão reflexiva. A iniciativa da professora revela que as ações docentes, apesar de contemplarem o que foi (re)planificado, também envolvem outras ações não pensadas anteriormente. Por isso, Machado (2009) define o trabalho docente como uma ação complexa. O que implica dizer que as ações realizadas em sala de aula envolvem também ações individuais, não pensadas anteriormente, conforme demonstra as imagens abaixo.

Figura 7: Reescrita Coletiva – Valentina.



Conforme já mencionado, em ambas as aulas ocorreram situações de conflitos relacionados à organização macroestrutural do conto, contemplando os seguintes aspectos: situação inicial, complicação, clímax etc., voltando-se para o reconhecimento da organização do conteúdo do conto e sua função (BRONCKART, 2009), ou seja, para a estrutura global do texto. Vejamos:

Exemplo (38)

- | |
|---|
| <p>334. Samanta: “certo dia...” ((a professora estagiária Samanta começa escrever no quadro o
 335. que os alunos vão dizendo))
 336. Turma: “... Maria” (...)
 337. Samanta: pera aí... vamo aqui minha gente... o:::pa! vamos “certo dia, Maria...”
 338. Turma: “perguntou ao seu cachorro”
 339. Samanta: como é?
 340. Turma: “perguntou ao seu cachorro” (...)
 346. Samanta: é pra gente /mas essa reescrita é uma continuação do texto Diamante ... certo?</p> |
|---|

347. Aluno 4: **não!...mas não tem nada haver (...)**
 348. Turma:é!
 352. **Samanta:** então apresente sua sugestão! como nós poderíamos iniciar esse conto? sem “um
 353. certo dia” ... /.../
 368. **Samanta:** pronto...”Um certo dia, Maria...”? ((a professora Samanta escreve no quadro))
 369. Aluno 6: **tá quase do mesmo jeito...**
 374. **Samanta:** sim ó... tem que ter uma situação inicial ... então vamos ouvir o que *Aluno 6* vai
 375. falar... /.../
226. **Valentina:** o conto apresenta situação inicial?
 227. **Turma:** não::... nã:o:... não... tem não
 228. **Valentina:** um ponto aí que a gente vai ter que rever... certo?
 229. **Aluno 1:**mas se é a continuação do texto... com é que vai ter situação inicial?
 230. **Valentin:** mas num era pra reescrever um outro conto?... então se era pra reescrever um outro
 231. conto?... então... se era pra reescrever um outro conto, por mais que ele tivesse...
 232. **Aluno 1:** no dia que a senhora fez naquele dia... a senhora pediu pra gente ou continuar o
 233. texto... ou fazer um final pra ele... ou: fazer outro texto...
 234. **Ana:** não...no dia que... no dia que vocês fizeram outro final pra esse texto foi outra atividade
 235. que a gente fez... vocês fizeram...
 /.../
 426. então... aqui precisa repetir o nome Maria?
 427. **Turma:** não::
 428. **Val:** não...aí você colocao que o aluno colocou...”Mamãe... perguntei...”gente...olha aí esse
 429. “perguntei... o meu Snoopy”... a gente poderia dar uma...
 430. **Aluno 1:**a gente num devia butar isso não... vamo criar outro texto e ponto final.... é:::
 431. **Val:**vamo ver com é que vai ficar aqui todinho...”perguntei ao meu *Snoopy*...” porque agente
 432. vai ajeitando também... essas coisinhas... ((referindo-se a estrutura do coanto))
 435. **Turma:** (...) escreve ligeiro... pergunta a quem?... cadê? ((mandando a colega escrever logo
 436. para concluir a tarefa))
 448. **Val:** a gente vai botar esse primeiro diálogo... aí a gente pula as partes que não precisa.. e vai
 449. pra onde... /.../ ((sempre questionando os alunos))

O primeiro conflito entre Samanta e alunos se deve ao fato de a proposta de produção textual, contemplando o assunto abordado no conto “O Diamante” não ter ficado clara para alguns, de que o texto a ser produzido deveria abordar a conversa de Maria com o seu ursinho, o Snoopy, em seu quarto.

Nesse contexto, quando alguns alunos da turma sugerem que Samanta coloque a informação “...perguntou ao seu cachorro ...” (L. 338), essa colocação causa estranhamento à professora pelo fato de não estar coerente com a primeira versão do conto que estava sendo reescrito. Isso faz com que ela perceba que alguns dos alunos não haviam compreendido bem a proposta de produção do conto, e, devido a isso, retoma informações do conto “O Diamante”, informando que a reescrita do conto deveria dar continuidade ao referido conto, estudado em aulas anteriores. Mesmo sendo fornecidas novas explicações, outros alunos ainda continuam com dificuldade em compreender e, por isso, voltam a questionar, a exemplo do aluno 4: “nã...mas não tem nada a ver...” (L.347) e do aluno 6 “tá quase do mesmo jeito...” (L.369). Nesse momento, Samanta dá mais voz ao aluno 6 e pede para ele apresentar uma sugestão “vamos ouvir o que *Aluno 6* vai falar...”. Em seguida, ela reexplica e ratifica a participação

de ambos, acatando algumas sugestões coerentes, resolvendo, assim, o conflito gerado em sala de aula.

Na aula de Valentina também surgem conflitos em que os alunos ora discordam de algumas sugestões que estão sendo apresentadas “**mas se é a continuação do texto... com é que vai ter situação inicial?**” (L.229), ora sugerem a escrita de um outro conto “... a gente num devia **butar isso não... vamo criar outro texto e ponto final...é:::**” (L.430). Esses comentários demonstram impaciência por parte de alguns alunos em reescrever o conto, conforme o trecho em destaque: “... **escreve ligeiro...** perguntar a quem? cadê?...” (L.435). Porém, outros conflitos demonstram que os alunos refletem sobre os questionamentos e sugestões da professora e dos colegas. O que nos leva a confirmar que esses também fazem parte da aprendizagem e que viabilizam a participação mais efetiva por parte dos envolvidos na reescrita coletiva. Vejamos, a seguir, outros trechos das aulas de Samanta e de Valentina que demonstram que as ações por elas desenvolvidas, na reescrita coletiva, viabilizaram uma maior participação e compreensão da atividade realizada em sala de aula, por parte dos alunos.

Exemplo (39)

374. **Samanta:** sim ó... tem que ter uma situação inicial ... então **vamos ouvir o que Aluno 6 vai**
375. **falar...**
376. **Aluno 6:** aí a pessoa começa a ler o texto “ certo dia Maria...” **quem é/quem é essa Maria?**
377. **Samanta:** boa pergunta!
378. **Aluno 6: como é que vai entender ... professora?**
379. **Samanta:** ah:::... então ó... então vamos tirar “pergunta”... é mas o povo não leu esse texto
380. minha gente...
/.../
386. **Samanta:** vamos aqui... **então como é que a gente poderia começar?** ... pelo menos uma
387. informaçãozinha sobre essa menina chamada Maria... pronto?... “certo dia... uma menina...
388. chamada Maria...” ((ler o que havia reescrito do conto para os alunos continuarem))
389. **Aluno 7:** perguntou...
390. **Aluno 4: não... calma...**
391. **Aluno 9: deixa eu ver/ deixa eu ver/ deixa eu ver**
392. **Samanta:** vamos aqui *Aluno 10...* *Aluno 11?*... “conversava com seu *Snoopy*” é isso?
393. **Aluno 7:** um urso de / um urso de pelúcia
394. **Aluno 4: calma... não!**
/.../
459. /.../ até aqui como é que estamos indo.. “Certo dia, uma menina chamada Maria
460. após uma conversa com seus pais.. resolveu conversar com seu *Snoopy* a respeito do que seria
461. um diamante...” ((ler para a turma o que havia reescrito no quadro))... **vamos continuando?**
462. **Turma:** certo... tá bom ... acabou...
463. **Samanta:** **a gente pode parar nesse parágrafo ... pra começar um novo parágrafo?**
464. **Turma:** (...)
465. **Samanta:** cadê o conto... **cadê o clímax?... cadê o conflito?... cadê o desfecho? ...**
466. **Turma:** (...)
467. **Samanta:** vamos aqui observando no texto ó... psiu:::! vamos voltar no texto...
468. **Aluno 7:** não... tem que dizer a introdução...
369. **Val:** **o que é que a gente poderia... colocar aí?**... antes de /.../ pra situar... **pasituar o tempo**
370. **dessa história?** o que é que a gente poderia colocar... antes de “Maria foi até a cozinha”? ...
371. pra situar o tempo?...
372. **Turma:** “Maria foi na cozinha...” ... é:::

373. **Val:** não... hã?... **antes disso... pra gente dá uma ideia... de tempo... pra o leitor?...**
 374. **Turma:** um dia... na hora do almoço... logo após Maria... /.../
 375. **Val:** alguém falou aí... alguém falou aí... uma sugestão... logo após o quê?... um di:a... um dia
 376. né?... ele falou aqui... olha i já dá uma ideia de tempo... a gente tem que situar... o leitor
 378. dentro de um tempo marcativo...
 379.(...)
 380.**Val:** mas se ele vai criar um novo conto... aí já pode ser... num tempo após... ou então pode
 381. ser..
 382. **Aluno 1:**não... **bota assim... “quando amanheceu o dia...”... ao acordar... Maria”...**

Os trechos em destaque acima demonstram que na reescrita coletiva houve uma melhor socialização, discussão com todos os alunos sobre os aspectos estruturais do texto a ser reescrito, levando-os a refletirem sobre a organização sequencial das informações em um conto. Assim, é possível afirmar que a aprendizagem ocorreu também no momento em que alguns alunos demonstravam não aceitar qualquer opinião do colega: “... **calma... deixa eu ver/ deixa eu ver/deixa eu ver ...**” (L.390-391) e “**calma... não!**” (L.394), fato que evidencia um envolvimento de forma mais efetiva, compartilhando mais das sugestões, refletindo antes de tomar uma decisão. Consideramos isso como algo bastante positivo, por nos demonstrarem que as orientações de Samanta levaram os alunos a analisarem os fatos antes de acatá-los, principalmente, no que diz respeito à sequência que o conto deveria ter, conforme evidenciam os questionamentos à professora: “**é/quem é essa Maria?**” (L.376) e “...**como é que vai entender... professora?...**” (L.378). Essas indagações correspondem à organização da contextualização temática do conto, comprovando que houve reflexão no decorrer da atividade. Já a mediação de Valentina, apesar de viabilizar a reflexão por parte dos alunos, demonstrando conhecimento da sequência temporal: “...**não... bota assim... “quando amanheceu o dia...”... ao acordar... Maria...**” (L. 382) não demonstrou situações conflituosas.

Apesar dos embates ocorridos entre Samanta e alguns alunos, não foi observada nenhuma irritação. Como resposta a algumas dessas ocorrências, ela sempre chamava a atenção de todos para os aspectos da infraestrutura geral do texto, colocando-se como colaborativa no processo de reescrita “**vamos aqui... então como é que a gente poderia começar?**” (L.386). Situação semelhante também foi observada no discurso de Valentina “**o que é que a gente poderia... colocar aí?... antes de /.../ pra situar... pra situar o tempo dessa história? o que é que a gente poderia colocar... antes de “Maria foi até a cozinha”? ... pra situar o tempo?...**” (Ls. 369-371). Em ambas situações foi identificada a participação das PFI de forma (co)participativa na realização da tarefa de reescrita coletiva, por meio do uso de “**vamos**” e “**a gente**”, sempre ouvindo os comentários e sugestões dos alunos de forma reflexiva. Assim, por meio desses procedimentos metodológicos, Samanta e Valentina agem de forma colaborativa, motivando os

alunos a participarem da atividade proposta, apresentando informações para suprir as lacunas do conto.

Diante do exposto, percebemos que o foco da atividade de reescrita coletiva com o conto, desenvolvido por Samanta e por Valentina, contemplou o desenvolvimento da capacidade discursiva, conforme a replanificação da tarefa na sessão reflexiva. Porém, em algumas situações elas promoveram o desenvolvimento da capacidade linguístico- discursiva, em virtude da necessidade. Vejamos no exemplo (40), a seguir, trechos da reconfiguração do agir de Samanta e no de Valentina:

Exemplo (40)

562. **Samanta:** então... e agora... como é que a gente dá continuidade... né? vamos ver aqui o
 563. texto... então o que é que Maria faz? “Maria diz... mãe agora complicou... /.../
 565. “agora complicou como é que ele vai lhe responder ... se ele está muito doente?” nós
 566. poderíamos continuar com essa fala da mãe ou não?...a conversa vai ficar só entre Maria
 567. e o *Snoopy*?
 568. **Turma:** POde... pode...
 569. **Samanta:** podemos?
 573. **Samanta:** quem tá dizendo que não... **se nós não podemos continuar o que é que nós**
 574. **podemos colocar então?**
 575. **Aluno 7:** deixa eu ver... é::... Maria ficou muito preocupada com ele... é:
 576. **Samanta:** **mas a mãe/a mãe num podia participar da conversa?...** ela /.../
 579. **personagem...** **a gente tem que colocar a pontuação né isso?...** sinalizar com **travessão**... e aí ...
 580. olha só... psiu::... a gente num disse no texto,... num tem Maria perguntando pra mãe que ele
 581. ficou doente? então a gente poderia... mais ou menos colocar uma introduçãozinha com o que
 582. Maria perguntou a sua mãe ... sua mãe ficou preocupada e sua mãe veio ajudar... disse isso... ou
 583. não? ou **a gente não poderia fazer isso?... Aluno /.../**
 584. **Aluno 18** nem se fala ... ela hoje num disse nem um A... vamos aqui gente participar pra gente
 585. terminar nosso texto...
 586. **Turma:** bora... bora... pode botar
 587. **Samanta:** nós podemos colocar a fala [[da/da...
 588. **Turma:** [[Pode... pode...
 589. **Samanta:** mãe... então olha só... como a fala vai permanecer a mesma vamos colocar assim
 590. certo? ... só reticências... ((nesse momento a professora escreve no quadro)) a fala começa no
 591. travessão e vai até aonde?... o que é que a gente poderia? /.../ vamos ver aqui né? “Maria
 596. **Samanta:** então **gente coloca a fala do travessão e coloca na frente assim...** “dissea mãe...
 597. de Maria” ((escreve a fala de Maria destacando o uso do travessão))... aí continuando... o que é
 598. que Maria responde?... /.../
 606. **Samanta:** “Maria respondeu...” ... Maria respondeu o quê?
 607. **Turma:** “num sei não, o quê (...)”...
 618. **Samanta:** vamos ver aqui... como a gente pode dar continuidade minha gente... a história ...
 619. esse talvez seja **o início da complicação...** num é? então como é que a gente vai desenvolver pra
 620. chegar...
 621. **Aluno 7:** deixa desse jeito...

Ao mediar e (co)participar da reescrita coletiva, Samanta privilegia o desenvolvimento da capacidade discursiva, ao direcionar os alunos para completar a progressão temática do conto: “vamos ver aqui... como a gente pode dar continuidade... minha gente... a história ... esse talvez seja **o início da complicação...** num é? então como é que a gente vai desenvolver pra chegar...” (Ls. 618-620). Mas também contempla a capacidade linguístico-discursiva,

explicando a função do uso da pontuação no texto: “...a gente tem que colocar a pontuação né isso?...sinalizar...travessão:...” (L. 579), “... então a gente coloca a fala do travessão e coloca na frente assim... “disse... a mãe... de Maria”...” (Ls.596-597). Porém, sempre retomando aos aspectos discursivos “...aí continuando... o que é que Maria responde?...” (Ls.596-598).Esses trechos demonstram que Samanta atende ao que foi replanificado pelo coletivo de trabalho, reconfigurando as ações docente também ao agir.

Ao explorar os aspectos discursivos, percebemos que Samanta tem domínio da textualização do gênero a ser reescrito, porque as perguntas que faz aos alunos é com o intuito de que eles completem as informações ausentes, como a sequência dos fatos e da progressão temática: “... a mãe num podia participar da conversa?...” ; “ ... nós podemos colocar a fala [[da/da...”; “como é que a gente pode dar continuidade minha gente ... a história ... esse talvez seja o início da complicação... num é? então ... como é que a gente vai desenvolver pra chegar...”; “vamos só observar se tem alguma questão no nosso texto que a gente pode ajeitar...”. Esses questionamentos evidenciam que ela consegue perceber, no texto a ser reescrito, as lacunas quanto aos aspectos discursivos e os direciona a completar as informações que estão faltando, em outras palavras, fornece pistas, instruções, encaminhando-os a resolver, principalmente, aos aspectos relacionados a progressão temática.

Exemplo (41)

303. **Val.:** pronto...então ai...a colega identificou...psi::u...o **clímax** da história...que foi quando
304.olhe só...o **conflito** era *Snoopy*doente..adoenta sem poder dar a resposta pra Maria... essa
305. era a **complicação**...então onde é que essa complicação se desenrolou?...no dia que *Snoppy*
306.melhorou.. com ali leu o trecho... certo?...e Maria finalmente pôde perguntar pra ele o que
307.era um diamante...então esse momento...era o momento que a gente tá esperando... o leitor
308.tá esperando por esse momento... o momento em que finalmente esse **conflito** vai se
309. resolver..... então **esse aí é o clímax dessa história**...
310.**Aluno 7:** pois tem clímax essa história?
311.**Val.:** e o clímax... está aí... nesse ponto aí que a colega... leu pra vocês... o leitor:... tem
312.informações necessárias para compreender a sequencia de ações das personagens?
313.**Turma:** Tem... tem::
314.**Val.:** a gente consegue entender... essa sequência bem direitinho?... **esse desfecho:** /.../ aí
315.teveo clímax...certo?...que foi esse ponto que ela tocou...**esse desfecho** surpreende leitor?...
/.../
322.**Val.:** então... ai... junta com essa última pergunta...**desfecho**...o **final é surpreendente?**ela
323.colocou aí que não... completando com a resposta dela...que não.. então o que é que a gente
324.precisa... em essência... rever nesse conto?... **a situação inicial**...
/.../
331.dá..não é isso?...de acordo com o que vocês colocaram?. então **a gente pode melhorar** isso
332.aqui... **esse desfecho**comovocês mesmo colocouque foi um desfecho que você não achou
333.nada interessante...
/.../
334.**Val:**a gente vai fazer...a gente vai fazer isso juntos...gente...certo?a gente vai ver.esses
335.pontos aí...como é que a gente pode.. pode melhorar..como é que a gente pode...**criar essa**
336.**situação inicial**...certo?como é que a gente..pode fazer aí um **desfecho mais interessante?**
/.../
391.**Val.:**um dia...

392. **Turma:** ao acordar... tira esse um dia daí home ((refere-se a aluna que copiava no quadro))
 393. **Val.: vírgula...** “ao acordar...” ... **vírgula de novo...** “Maria:...” como vocês disseram aí?...
 394. “Maria foi até a cozinha...” foi isso que vocês disseram?
 /.../
 413. **Val: e aqui gente?.. depois de “disse a sua mãe:”?**... psi:::u:... aqui depois... aqui depois
 414. de “disse a sua mãe”... **antes a gente colocar lá o diálogo... precisa de quê?**
 415. **Turma: dois pontos...** dois pontos...
 416. **Val:** pronto... aí aqui a gente coloca o quê?
 417. **Turma: travessão...**

Os trechos em destaque no exemplo (41) demonstram que Valentina discute o texto a ser reescrito de forma coletiva, destacando os aspectos relacionados à estrutura do conto, como: clímax, conflito e complicação (Ls. 303-309), com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a organização da infraestrutura geral do conto, identificando o que precisa ser reescrito, como a situação inicial e o desfecho, conforme questiona esses aspectos: “..como é que a gente pode...**criar essa situação inicial...** certo? como é que a gente...pode fazer aí um **desfecho mais interessante?..**” (Ls.335-336). Logo, a forma como ela direcionou a reflexão e a reescrita do conto, com a reescrita coletiva, foi diferente da forma como realizou a reescrita individual. Pois, na coletiva, ela demonstrou não apenas um envolvimento, mas a (co)participação direta para ajudar aos alunos a identificar no texto a ser reescrito os aspectos estruturais que precisavam ser reescritos. Assim, podemos dizer que Valentina também reconfigura suas ações docentes no momento em que, mesmo explorando aspectos anteriormente já contemplados na reescrita individual, age de forma diferente com os alunos, ao (co)participar da realização da tarefa, e não delegando essa ação aos próprios alunos, conforme ocorreu na reescrita individual.

Outro aspecto que também confirma a reconfiguração no agir de Valentina diz respeito ao fato de que ela contemplou os aspectos linguísticos discursivos durante a reescrita coletiva, conforme trechos em destaque: “**vírgula...** “ao acordar...” ... **vírgula de novo...** “Maria:...” como vocês disseram aí?... (L.393), “**e aqui gente?... depois de “disse a sua mãe:”?**... psi:::u:... aqui depois... aqui depois de “disse a sua mãe”... **antes a gente colocar lá o diálogo... precisa de quê?**”(Ls.413-414), anteriormente não explorados na reescrita individual. A forma como ela direciona os alunos a compreenderem a importância de pontuarem o texto não é resolutive, mas reflexiva e textual-interativa, que ocorre através de questionamentos sobre o uso de determinados sinais de pontuação, levando-os a compreender a necessidade de pontuar um texto.

Da análise realizada no item (5.1), voltada para a linguagem *sobre* trabalho, podemos afirmar que é possível identificar os conhecimentos teórico-metodológicos que foram apropriados por professores em formação; os tipos de interação professor/aluno que melhor direcionam a reconfiguração e replanificação do trabalho docente e a quem são atribuídas as

responsabilidades do que é enunciado. Assim, sobre o processo de interação PF/ PFI, percebemos que a voz de autor empírico (eu) é a mais evidenciada nos discursos de Samanta e nos de Valentina, principalmente nas situações em que elas:

- (i) descrevem, informam e confrontam ações planificadas e realizadas com a reescrita individual, demonstrando autonomia profissional, conforme foi constatado na análise dos exemplos (26), (27) e (28), quando da referência aos procedimentos metodológicos, tomando para si as responsabilidades do que enunciam, nos conhecimentos: declarativo, procedimental e condicional;
- (ii) avaliam as ações descritas de forma valorativa, nos exemplos (30) e (31), no eixo destinado aos processos avaliativos, tomando para si a responsabilidade do que está sendo enunciado de forma positiva;

A voz social “**a gente**” é evidenciada nas situações em que elas:

- (i) atribuem a responsabilidade dos conflitos vivenciados a outros, como: alunos, PF e demais professores, conforme exposto no exemplo (32). Neste, as tensões estão voltadas ora para o desconhecimento por parte dos alunos quanto às sugestões que deveriam atribuir ao texto do colega, ora para a PF e demais professores de português, por terem conhecimentos do contexto e da história dos alunos ali envolvidos no trabalho;
- (ii) replanificam o trabalho docente, conforme o exemplo (34), por inserirem o coletivo de trabalho (PFI e PF) na reelaboração das ações futuras.

A interpretação das ações docentes desenvolvidas, por meio dos tipos de interação “um para muitos” e “um para um”, realizados simultaneamente, propiciaram a reconfiguração e replanificação das ações de forma (co)participativa. Além disso, nessas interações dialógicas, as negociações para a replanificação do trabalho docente viabilizaram a retomada de ações anteriores, procedimentos teórico-prático, demonstração do próprio pensamento, explicações, recolocação e sugestões (MAGALHÃES, 1990). Isso foi possível porque, ao ministrar o componente curricular de Estágio Supervisionado II, agi não apenas como uma professora que apenas supervisiona o trabalho do outro, mas atuei de modo colaborativo, principalmente no momento da (re)planificação da tarefa, agindo de forma crítico-reflexiva sobre o trabalho docente desenvolvido, oportunizando aos PFI fazerem escolhas metodológicas, como:

elaboração de projetos, organização do trabalho em sequências didáticas, (re)planificação das tarefas etc., aspectos importantes para a construção de conhecimentos durante a formação inicial.

Por fim, no que diz respeito aos papéis assumidos por mim nesta tese, durante os processos interativos, cabe agora refletir na academia com os colegas de trabalho, principalmente com aqueles envolvidos diretamente nesse processo, sobre a importância de: coordenar, mediar, colaborar, sugerir alternativas para a planificação do trabalho a ser realizado durante a prática docente e (co)participar da (re)planificação das ações a serem realizadas, compreendendo o que é tarefa do professor formador de Estágio Supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, refletimos sobre a análise realizada em tornos dos trabalhos - planejado, realizado e interpretado (MACHADO, 2009) ora sob reflexão, na busca de responder a pergunta que norteou essa investigação, qual seja: Qual o impacto do processo formativo colaborativo na prática docente de PFI?

Significa que abordamos, primeiramente, o(s) papel (éis) assumido(s) pelo professor formador de estágio, relacionando-o(s) com as implicações pedagógicas para a formação docente que ocorre ora sem, ora com a participação de outro(s), ou seja, a prática (co)participativa e crítico-reflexiva proposta por Dewey (1910/1997), Smyth (1989)|, Magalhães (1990, 1992a, 2004, 2011), Liberali (2004, 2008), Pimenta e Lima (2004) dentre outros.

Corroborando da visão desses pesquisadores, bem como com a de Garrido (2001), compartilhada com Santos (1991) e Garrido e Carvalho (1996), de que uma das tarefas mais importantes a ser conduzida pelo professor é a de:

coordenar o debate, alimentar a participação, favorecer o pensamento cooperativo, propiciar situações de “conflitos cognitivos” estimuladores da crítica e da desconstrução, criar momentos de síntese e de revisão do caminho percorrido e dos avanços alcançados, estimular os processos de reconstrução e de elaboração de novas formas de pensar e de significar (GARRIDO, 2001, p.130).

Defendemos que o professor formador, no Estágio docente, deve agir de forma (co)participativa na construção da autonomia do professor em formação, viabilizando a reconfiguração das ações docentes, como ficou evidente nos dados analisados nesta tese. Nesse contexto, consideramos que a reflexão crítica em torno das ações docentes é uma ação indispensável à formação inicial, pois, só assim, os PFI poderão perceber que a atuação em sala de aula recebe influência do ser integral (a própria pessoa), bem como de outros: a formação acadêmica (professora formadora e dos colegas de curso), dos alunos etc., aspectos esses que viabilizam a formação e a (co)construção da autonomia profissional.

Assim, para proporcionar aos PFI uma construção da autonomia profissional, propomos que, no componente curricular de Estágio Supervisionado II, haja um acompanhamento mais próximo pelo PF, que irá orientar não apenas as leituras teóricas e metodológicas, mas também momentos de reflexão e (re)construção das ações em conjunto. Isso nos leva a defender que a função do professor formador de Estágio não deve se restringir a de “supervisionar” o trabalho realizado pelos professores em formação inicial, pelo contrário, este deve exercer sua função

de mediador no processo de planificação das tarefas a serem realizadas, viabilizando, de forma conjunta, reflexões sobre as ações docentes realizadas ou não, razão de defendermos a importância de, na formação inicial, o PF agir como mediador do trabalho planejado a ser realizado pelos PFI; propiciar situações que os levem a agir com autonomia, refletir, reconfigurar e replanificar ações futuras; recorrendo, assim, aos saberes acadêmicos e experienciais (TARDIF, 2002) nos trabalhos planejados e realizados.

Em relação ao segundo ponto focalizado nesta tese, relativo aos saberes teórico-metodológicos promovidos na prática docente, partimos do princípio de que o professor em formação inicial deve ter acesso a uma formação de qualidade, conforme defende Dolz (2009), o que consideramos ser possível a partir da incorporação de conhecimentos epistemológicos da Psicologia, que defendem os processos interativos professor-aluno(s) como parte integrante do trabalho do professor que assume a função de mediador (oralmente ou por escrito), bem como de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, além do saber experiencial.

A esse respeito, ambas as PFI, colaboradoras dessa investigação, recorreram ao saber acadêmico, quando optaram por trabalhar com sequência didática, fizeram a escolha do gênero por sugestões dos alunos, quando planejaram as ações contemplando, no projeto de intervenção, a etapa de reescrita. Tudo isso viabilizado pelas discussões realizadas na etapa inicial do componente curricular de Estágio. Especificamente em relação aos procedimentos metodológicos seguidos por Samanta e por Valentina, observamos que elas informam o aporte teórico utilizado, revelando a apropriação de conhecimentos científicos adquiridos no componente curricular de Estágio Supervisionado II. O discurso de Samanta remete especificamente a leitura dos artigos de Pereira (2010), texto em que a autora defende a importância de que na atividade de reescrita do texto o professor deva inserir os alunos como colaboradores desse processo, e de Leite e Pereira (2009, p. 10), ao defenderem a importância do professor fazer uma “intervenção corretiva”, para orientar de forma positiva o trabalho com a reescrita e o de Bazarim (2009) ao sugerir a adoção dos bilhetes indicativos, durante a tarefa de reescrita. Já em relação a Valentina, remete exclusivamente ao de Pereira (2010), contemplando apenas as sugestões de que o professor deva estabelecer critérios para o aluno reescrever o texto.

Devemos acrescentar que esses saberes foram intensificados nesse componente, outros adquiridos no Estágio I e no decorrer do curso. Por essa razão, acreditamos que o tipo de postura do PFI durante a regência depende de todo o saber acumulado na sua formação e, sobretudo, do direcionamento dado pelo PF de estágio.

Destacamos ainda a importância de o PF oportunizar que os PFI possam vivenciar situações em que (re) planifiquem seus procedimentos metodológicos e, durante o trabalho realizado, possam agir como mediadores do desenvolvimento de conhecimentos de seus alunos, de modo que esses professores em formação oportunizem aos seus alunos o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nesta tese, ficou evidente quando Samanta e Valentina, na segunda atividade - reescrita coletiva- reconfiguram suas ações docentes –modificando o agir em sala de aula, pelo fato de já terem se apropriado de uma experiência anterior: a reescrita individual. Esse fato ocorreu por terem sido oportunizadas reflexões críticas sobre as primeiras ações por elas desenvolvidas. Por isso, são necessários os momentos de reflexão sobre o que foi planejado e o que foi realizado, sobre os conflitos, as dificuldades encontradas e sobre as ações construtivas realizadas em sala de aula, o que ratifica o fato de o trabalho docente ser uma atividade que apresenta várias características, dentre elas a de ser “plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 37). Logo, o trabalho replanificado é considerado também com resultado do que foi transformado pelo coletivo de trabalho.

Em se tratando dos processos interativos ocorridos entre o PF e PFI durante a interpretação do trabalho planejado e realizado, bem como a replanificação de ações futuras para a prática de ensino, constatamos que os tipos de interação “um para muitos” e “um para um”, ocorridos simultaneamente, viabilizaram a inserção e (co)participação de outros na construção de conhecimentos, aspectos esses considerados indispensáveis à formação.

É importante ressaltar que os tipos de interação (oral e escrita) ora evidenciados refletem o tipo de interação vivenciado pelos PFI no componente Estágio Supervisionado I, turma esta que promoveu a geração dos dados, no semestre seguinte, quando da realização da regência, no componente Estágio Supervisionado II. Essa interação ocorria por meio de bilhetes individuais e discussões orais em sala de aula, em que a PF apresentava sugestões e (co)participava na (re)elaboração de sequências didáticas, enunciados de tarefas, organização de projetos de intervenção dentre outros. Assim, recomendamos esse tipo de experiência ao longo do curso de formação.

Quanto aos processos interativos entre PFI e seus alunos, percebemos que, na reescrita individual, Samanta contemplou mais a interação “um para um”, priorizando, dentre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, a linguístico-discursiva. Esse tipo de interação, embora de grande relevância, não oportunizou a socialização do trabalho em sala de aula com toda a turma, levando Samanta a repetir por diversas vezes as mesmas informações sobre o mesmo aspecto do texto a ser reescrito a cada aluno individualmente. É importante

lembrar que esse procedimento metodológico pode estar relacionado também ao fato de a tarefa de reescrita de texto ter sido a primeira experiência de Samanta em sala de aula, apesar de ela já ter atuado como professora de português.

Em relação às ações realizadas por Valentina na reescrita individual, houve a predominância da interação “um para muitos”, porém com o intuito de delegar quem iria ser o responsável por apresentar sugestões para a reescrita do texto pelo autor - os alunos. Nessa situação, apesar de predominar a interação de “um para muitos”, a professora estagiária não demonstra uma ação colaborativa, apenas indica aos alunos que eles devem sugerir para o autor reescrever o texto, contemplando apenas os aspectos discursivos. Na reescrita coletiva, por outro lado, apesar de ela continuar contemplando o desenvolvimento da capacidade discursiva por parte dos alunos, já demonstra a reconfiguração do agir no momento em que age de forma diferente, ou seja, durante a interação ela direciona os alunos a refletirem sobre os aspectos do texto que precisam ser reescritos, identificando aqueles contemplados pelo autor. Além disso, ela envolve todos, interagindo também de “um para um”, dá sugestões, indaga e (co)participa da reconstrução coletiva, direcionando e desenvolvendo das capacidades discursivas e linguístico-discursivas concomitantemente.

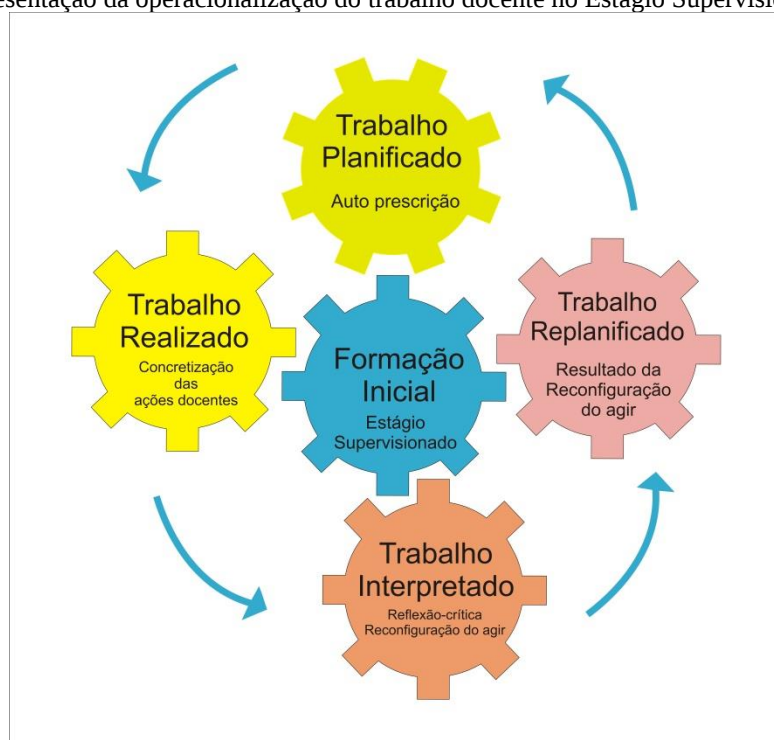
Face à análise realizada, percebemos que, tanto no momento de planificação quanto no de realização do trabalho docente, Samanta e Valentina demonstram ter se apropriado de saberes acadêmicos e experiências, estes vivenciados nos componentes de Estágio e que as mudanças no agir durante essas ações realizadas, demonstram alguns dos papéis que o PF de Estágio deva assumir. Logo, podemos afirmar que a ação didática utilizada por cada uma delas está respaldada nos processos interativos professora-aluno(s), subsidiados pela perspectiva teórica do princípio interacionista defendido por Bakhtin/Volochinov e também por Vygostky. A prática de ensino desenvolvida por Samanta e por Valentina está contemplada, pois, na perspectiva teórica metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e seus seguidores, bem como da clínica da atividade que concebe a linguagem como um dos principais instrumentos de trabalho do professor.

Os resultados apontados nesta tese não implicam necessariamente mudança na função assumida hoje pela maioria dos professores formadores, pois a concepção de muitos ainda é a de “supervisionar” o trabalho realizado pelos professores em formação inicial, muitas vezes sem ter conhecimento do que foi planejado por eles. Reconhecemos que a sobrecarga e a quantidade de alunos nos cursos de formação também têm contribuído para a solidificação dessa concepção. Entretanto, sabemos que, se situações como as vivenciadas pelas participantes desta pesquisa forem socializadas com o grupo de professores em formação inicial e de

professores formadores, é possível que se dê início a mudanças de concepção do papel do professor de estágio, o que acaba por nos direcionar a buscar novas alternativas, novas experiências, podendo revalidar algumas práticas e reconfigurar outras, sempre na perspectiva de (co)construção de conhecimentos com o coletivo de trabalho.

Finalizando essas considerações, é oportuno apresentar, neste espaço, o organograma em forma de engrenagem, que demonstra como foi operacionalizada a prática docente desenvolvida no Estágio Supervisionado II (2010.2), que se constituiu como objeto de investigação desta pesquisa:

Figura 8: Representação da operacionalização do trabalho docente no Estágio Supervisionado II (2010.2).



Esse organograma representa o modo como concebemos o trabalho no estágio docente na formação de professores pelo professor formador, visando a uma formação de qualidade. Ou seja, que contemple: (i) o trabalho planejado sob a (co)participação do professor formador, para a (co)construção da autonomia profissional, pelo professor em formação inicial; (ii) trabalho realizado para ser objeto de reflexão durante a interpretação das ações desenvolvidas pelo trabalhador, com o objetivo de reconfigurar ações docentes e replanificar ações futuras. Por isso, destacamos a importância de se refletir na academia sobre o(s) papel(éis) que o professor de Estágio Supervisionado deve assumir, pois é preciso buscarmos mais qualidade para a formação inicial, visto que pretendemos formar profissionais cada vez mais competentes.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004, p.34-53.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. Tese de Doutorado. São Paulo:USP, 2009.
- BAZARIM, Milene. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos – SP: Claraluz, 2009, p. 223 - 250.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEATO-CANATO, Ana Paula. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 35-52.
- BEATO-CANATO, Ana Paula. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista ALAB**, v. 11, n.4, 2011, p. 853-869.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **A escrita por fazer: desafio a ser resolvido na formação e na atuação docente**. ABRALIN: Curitiba, 2011, p. 2908-2922.
- BEVER, T. G. The cognitive basis for linguistics structures. In: HAYES, J. R. (Org.) **Cognition and the development of language**. New York, John Wiley & Sons, 1970.
- BORGHI, Carmem Ilma Belincanta. O trabalho docente configurado a do que diz o professor de língua inglesa. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudo da Linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 107-126.
- BOTELHO, Jaciara Lemos e LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico de estágio. In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga, BEZERRA, José Ribamar, SOARES, Maria Elias (Orgs.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.17-30.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br>. Acesso em: 20 de nov. 2014.
- BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. BRASIL: MEC, 3ed, 2001.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **El discurso como acción**. Por un Nuevo paradigma psicolinguístico. Anuário de Psicologia. nº. 54, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage: réflexions et questions. **Calidoscópio**. Vol. 8, n.2, p. 154-164, mai/ago 2010. @ 2010 by Unisinos – doi: 10.4013/cld.2010.82.08.

BRONCKART, Jean-Paul. Ensinar: um “Métier” que, enfim, sai da sombra (Pós-fácio). In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores: Vera Cristovão, Lilian S. Abreu Tardelli (Orgs.) **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 161-174.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J. –P. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano** [Trad. de Anna R. Machado, Maria de Lourdes M. Matêncio et al.]. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.203-230. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

CARDOSO, Ana M^a; PEIXOTO, Ana M^a; SERRANO, M^a Carmo; MOREIRA, Paulo. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. IN: ALARCÃO, Isabel. (Org.) e outros. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1996, p. 65-87.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. A reescrita de textos. In: CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues (org.). **Professor, leitor e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 161-184.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. São Leopoldo: RS., 2015, 137 f.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidade de linguagem. BUENO, Luzia, TEIXEIRA, Maria Angela Paula, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem a Malú Matêncio. (Série: Ideias sobre a linguagem). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, 357-380.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO e Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-52.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Interacionismo sociodiscursivo (ISD)**: quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 313-351.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

CRISTOVAM, Vera Lucia Lopes (Org.). Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gênero textuais. **Letras**, Santa Maria. V. 20. n.40. p. 191-215.jan/jun.2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e MACHADO, Anna Rachel. Desenvolvimento profissional da atividade de produção coletiva de material. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes.(Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada. V. 16. Campina, SP: Pontes Editores, 2011.

DENARDI, Didiê Ana Ceni.**Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, Vol.2, p 69-99.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício (Orgs). **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício Universidade de Genebra (Suíça).Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 19-50.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

_____. Trabalho Prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-100.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales. (Trads. e Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004, p.81-108.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. **V SIGET. Revista Eletrônica**. Agosto 2009. Caxias do Sul – RS - ISSN: 1808-7655, p. 1-23.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial da competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado**. Tese de Doutorado. Disponível em <http://biblioteca.asav.org.br>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas**. Calidoscópio, vol. 3, 2005, p. 214-221.

FIAD, Raquel Salek. (Re) escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997, p.71-77.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e a Educação. In: FREITAS, Maria T. Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: DOMINGUES, Amélia & CARVALHO, Anna M^a Pessoa. Anna Maria Pessoa (org.) **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001. p. 125 -141.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A Escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UnB, 1998.

GELB, I. J. **A study of writing**. 2.ed. Chicago, University of Chicago Press, 1963.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HEGEL, F. **Phénoménologie de l'Esprit**. Trad. fr. Paris: Aubier, 1947.

MARX, K. & ENGELS, F. **Études philosophiques**. Paris: Éditions Sociales, 1951.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

GERALDI, João W. **Linguagem e interação**. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 1990.

GIMENEZ, Telma. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, Betânia Passos & REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 17-28.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Ed. UFCD, 2012, 255p.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gênero e letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 17-34.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 13-20.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, Anna R. e COUTINHO, Antonia (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUMPERZ, J. Engager la Conversation. **Intraodução à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.

KOCH, I. V. **A coerência textual**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 29-58.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gênero e letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 35-62.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**. Pesquisa em Línguas para fins específicos. Descrição ensino e aprendizagem. ISSN 2318-7115.v.17. n1, 1996, p. 19-37. PKPrevistas.pucsp.br/index.ph.. <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9474>.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO e Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.69-82.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 73-110.

MATENCIO, M. L. M. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, Anna R. e COUTINHO, Antonia (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 51-64.

MACHADO, Ana Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Ana Rachel; FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campina, SP: Mercada de Letras, 2001.

MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean-paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Ana Rachel e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Linguagem & ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Orgs). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Pós-fácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

_____; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milene. Interação, **Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos – SP: Claraluz, 2009, p. 35 – 62.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENSEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.a, p. 35-50.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 45-62.

MALAQUIAS, Aline da Silva. O Estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Coleção Novas Perspectivas em Linguagem Aplicada Vol. 17**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2012, p. 73-110.

MARANDINO, Marta. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação. On-line version** ISSN 1809-449X. n. 26 Rio de Janeiro May/Aug. 2004, p.1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200008>. Acesso em 19-05-2015.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira**. Representado e avaliado em diários de aprendizagem. Disponível em: www.sapientia.pucsp.br. Acesso em: 20 de nov. 2014

MEAD, G. H. **Mind, self and society**. Chicago: Universit of Chicago Press, 1967.

MEDRADO, Betânia Passos e PÊREZ, Mariana (Orgs.). **Leitura do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Coleção: novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. 301 p.

MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB. 2012. 231 p.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professores. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2008, p.233-283.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, vol. 3, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 313-351.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 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.

MORETTO, Milena **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho de sala de aula**. Disponível em: <https://www.usf.edu.br>. Acesso em 20 de nov. 2014

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 51- 90.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem**: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. São Paulo: Pontes, 2011.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUSA- E – SILVA, M. C. & FAITA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002, p.17-30.

NOURODINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA – e – SILVA, Maria Cecilia Pérez e FAITA, Daniel. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Inês Polegotto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-30.

OLIVEIRA, M^a do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo & SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. Natal: EDUFRE, 2011, LABELLA-SÁNCHEZ, Natália. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 35-52.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos**: da prática à teoria. Natal, NR: Edufrn, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD**: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes, 2012, 300 p.

PEREIRA, Regina Celi. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: PEREIRA, Regina Celi (Org.). **Ações de Linguagem**. Editora Universitária - UFPB/PROLING. 2010, p. 172-196.

PIAGET, J. **Épistémologie des sciences de l’homme**. Paris: Gallimand, 1970.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Pimenta. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Pimenta e GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

Projeto Político Pedagógico do curso de Letras. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARÍBA (UEPB). Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4. ed. rev. e corr. Catanduva, SP:Editora Rêspel, 2001. 366p.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, tome 1:rationalité de l'agir et rationalisation de La société. Paris: Fayard, 1987.

RAMOS, Simone Telles Martins. **As ações da reflexão crítica na atividade de sessão reflexiva**. São Paulo: USP, sn, 2003. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://simonetellesmartinsramos.blogspot.com.br/p/sobre-mim.html>. Acesso em 20 de nov. 2014.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 89-101.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1995/1997.

RIVERS, Wilga M. **Interactive language teaching**. Cambrige, 1988.

RUIZ, Eliana Donio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. 1ª Edição. São Paulo. Contexto, 2010.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916/2004.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWY, Bernard; Dolz, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: **Gêneros orais e escritos na escola**. SchneuwY, Dolz e colaboradores. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Luiz Antonio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 179-203.

SPINOZA, B. **Traité de la reforme de l'entendement**, trad. fr.Paris: Flammarion, 1964.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2008.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1938/2005.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.

VAL, Maria das Graças. Atividade de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento, cidadania e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 151- 167.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE CURSO ELABORADO PELA PROFESSORA FORMADORA
PARA O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (2010.2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CEDUC II
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
COMPONENTE CURRICULAR: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II
PROFESSORA: IARA FRANCISCA A. CAVALCANTI

PLANO DE CURSO – 2010.2

1. Ementa: Intervenção no Ensino Fundamental

2. Objetivos:

2.1- Refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem seguidos, durante o trabalho com a linguagem oral e escrita, no Ensino Fundamental;

2.2 - Conhecer a turma e identificar as necessidades ou interesse dos alunos em estudar determinado gênero textual ou determinada temática;

2.3- Elaborar um projeto de intervenção tomando por base as sugestões dos alunos e da professora regente da escola, e organizar as atividades em sequências didáticas, contemplando: leitura, oralidade, produção textual e reescrita de textos; elaborar atividades gramaticais a partir dos desvios e dificuldades dos alunos, identificadas nos textos produzidos, ou seja, no gênero textual escolhido por eles para escrita ou no que foi indicado pela professora regente da turma, onde as atividades serão realizadas etc;

2.4- Vivenciar a realidade em sala de aula, como professor no Ensino Fundamental e refletir sobre as atividades desenvolvidas, objetivos alcançados, interferências etc;

2.5- Discutir sobre a vivência em sala de aula e trocar experiências com os colegas de curso, avaliando, refletindo e reelaborando atividades com a orientação;

2.6 - Produzir e apresentar resultados do trabalho através de relatórios.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

3.1 – Unidade Temática I - Fundamentos teóricos sobre propostas de ensino que contemple: Leitura, Produção, Reescrita sobre os aspectos linguísticos utilizados em determinados gêneros textuais, considerando a situação comunicativa. Organização do trabalho em torno de um gênero textual, em sequência didática e planejamento das aulas. Aplicação das atividades elaboradas para nas séries do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano).

3.2 - Unidade Temática III – Atuação como professor estagiário em uma série do Ensino Fundamental.

4 – METODOLOGIA

4.1 – Estratégia de Ensino: aulas expositivas e dialogadas; elaboração de atividades para serem aplicadas no Ensino Fundamental que contemplem o trabalho com a oralidade, leitura, produção textual, reescrita e gramática. Orientação para escrita do Relatório das aulas ministradas.

4.2 – Recursos Técnico-pedagógicos: quadro branco e pincel; textos xerografados; retroprojetor; livros; áudio, vídeo e data-show.

4.3 – Sistema de Avaliação:

4.3.1 - atividades elaboradas para serem aplicadas em sequência didática, seguidas dos planos de aula;

4.3.2 – aulas ministradas no Ensino Fundamental (domínio do conteúdo, pontualidade, postura do professor, etc.);

4.3.2 – pontualidade na entrega das atividades e relatórios.

5 – Referências:

ANTUNES, Irandé. E se o ensino de línguas não perder de vista as funções sociais da interação verbal. IN: ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo:Parábola,2009.

_____. A leitura: de olho nas suas funções. IN: ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo:Parábola,2009.

_____. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. IN: ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo:Parábola,2009.

_____. Concepções de língua: ensino e avaliação, avaliação e ensino. IN: ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo:Parábola,2009.

_____. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. IN: ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo:Parábola,2009.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. Avaliar o quê? E como? IN: EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor- Leitor, Aluno-Autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte, M. G.: Formato.

FARIA, Maria Alice e JUNIOR, Juvenal Zanchetta. Para fazer o jornal na escola. IN: FARIA, Maria Alice e JUNIOR, Juvenal Zanchetta. *Para ler e fazer o Jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, Evandro Gonçalves e PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: BAZARIM, Milene e GONÇALVES, Adair Vieira (Orgs). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. São Paulo: Claraluz, 2009, p.35-62.

LOPES-ROSSI, Mª Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. IN: KARWOSKI, Beatriz G. & BRITO, Karim Siebneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

KLEIMAN, A. B. e MORAES, Silvia E. Leitura do texto jornalístico informativo. IN: KLEIMAN, A. B. e MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção textual. IN: KARWOSKI, Beatriz G. & BRITO, Karim Siebneicher (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.) *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 200p.

1ª Obs. : Serão estudados outros textos, retirados de periódicos especializados ou não de acordo com o desenvolvimento do curso.

ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO A SER PREENCHIDA PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

(Instrumento Jurídico de que trata a Lei nº 11.788, de 25/09/08)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO		
Razão Social: Universidade Estadual da Paraíba		
Endereço: Rua Baraúnas, nº 351	Bairro: Universitário	
Cidade/UF: Campina Grande - PB	CEP: 58.431-410	Fone: (83) 3315-3366
CNPJ: 12.671.814/0001-37		
Representante: ANTONIO GUEDES RANGEL JUNIOR	Cargo: Reitor	
CPF: 324,462,094-91	CI/UF: 96002438580 SSP-CE	

CONCEDENTE		
Razão Social:		
Endereço:	Bairro:	
Cidade/UF:	CEP:	Fone:
CNPJ:	Área: Educação	
Representante:	Cargo: Diretor (a)	
CPF:	CI/UF: SSP/PB	

ESTAGIÁRIO (A)		
Nome:		
Endereço:	Bairro:	
Cidade/UF:	CEP	Fone:
CPF:	CI/UF: SSP/	Cursando o: 6º Período
Curso: Licenciatura em Letras	Nível: SUPERIOR	Matrícula:

Considerando o interesse público e social do estágio curricular, como uma estratégia de profissionalização de alunos, que complementa o processo ensino – aprendizagem, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, as partes supracitadas resolvem celebrar o presente Termo de Compromisso de Estágio, regido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/020/2006 e respectivas alterações subsequentes, bem como pelas seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Instrumento tem por objeto estabelecer condições indispensáveis à viabilização de concessão do Estágio Curricular Obrigatório para o aluno acima mencionado, regularmente matriculado e com efetiva frequência no curso de Licenciatura em Letras ministrado pela UEPB.

§ 1º: O estágio previsto neste Termo será realizado nas dependências da CONCEDENTE, sendo possível em casos excepcionais e, respeitando os termos deste instrumento, quando o estagiário estiver integrado em Programas Itinerantes, a realização de o estágio dar-se em instituições conveniadas da Concedente.

§ 2º: As ações e atividades desenvolvidas pelo aluno estagiário serão explicitadas no Plano de Estágio, que integrará esse instrumento independentemente de transcrição.

§ 3º: A realização do estágio curricular, por parte de estudante, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

§ 4º: Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular.

§ 5º: As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO PLANO DE ESTÁGIO

A CONCEDENTE, para bem atender à finalidade do presente Termo, obriga-se a propiciar aos estudantes estagiários todas as condições e facilidades para um adequado aproveitamento do estágio, cumprindo e fazendo cumprir o Plano de Estágio previamente elaborado e aprovado, bem como designando Supervisor para acompanhar e orientar o aluno.

§ 1º: O estágio terá início em _____ e seu fim em _____.

§ 2º: A jornada de estágio será de ____ horas diárias e ____ horas semanais.

§ 3º: A carga horária do estágio não poderá exceder 06 (seis) horas diárias e 30(trinta) horas semanais.

§ 4º: A duração do estágio não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

§ 5º: As atividades principais do estágio, compatíveis com o contexto básico da profissão ao qual se refere, serão as seguintes:

§ 6º: É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares;

§ 7º: O recesso deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação;

§ 8º: Os dias de recesso previstos acima serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

§ 9º: A jornada de atividade, a ser cumprida pelo ESTAGIÁRIO, deverá compatibilizar-se com seu horário escolar e com o horário da CONCEDENTE.

CLÁUSULA TERCEIRA – CABE À UEPB

Avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

Fica Indicado(a) o(a) professor(a) _____ da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário, verificando, inclusive, a compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas neste Termo de Compromisso e no Plano de Trabalho.

Contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais.

Exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

Zelar pelo cumprimento do presente, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

Elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

Comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

g) Contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais. Apólice de nº 4251.2011.118.82.296458.38.0.000-2 da seguradora CAPEMISA – Seguradora de vida e previdência S/.

CLÁUSULA QUARTA – CABE À CONCEDENTE

Ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

Fica Indicado (a) o(a) funcionário(a) _____ com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

Por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

Manter a disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

Enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário;

Assegurar às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio;

Aplicar ao estagiário as medidas de proteção e demais determinações relacionadas à saúde e segurança no trabalho.

Permitir o início das atividades de ESTÁGIO apenas após o recebimento deste instrumento assinado pelas três partes signatárias;

CLÁUSULA QUINTA - CABE AO ESTAGIÁRIO

Preencher, obrigatoriamente, os Relatórios de Atividades na periodicidade mínima de 6 (seis) meses e, inclusive, sempre que solicitado;

Informar previamente à CONCEDENTE os períodos de avaliação na UEPB, para fins de redução da jornada de ESTÁGIO;

Cumprir, com todo empenho e interesse, toda programação estabelecida para seu ESTÁGIO;

Observar, obedecer e cumprir as normas internas da CONCEDENTE, preservando o sigilo e a confidencialidade das informações que se fizerem necessárias;

Apresentar documentos comprobatórios da regularidade da sua situação escolar, sempre que solicitado pela CONCEDENTE;

Manter rigorosamente atualizados seus dados cadastrais e escolares, perante a CONCEDENTE E A UEPB;

Informar de imediato, qualquer alteração de sua situação escolar, tais como: trancamento de matrícula, abandono, conclusão de curso ou transferência de UEPB;

Entregar, obrigatoriamente, à UEPB, à CONCEDENTE uma via do presente instrumento, devidamente assinado pelas partes.

CLÁUSULA SEXTA – DA RETRIBUIÇÃO PECUNIÁRIA OU BOLSA

A CONCEDENTE a seu livre critério poderá conceder bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

Sendo estágio remunerado, a bolsa de que trata esta Cláusula será no valor de sem remuneração (por extenso) e o auxílio-transporte de sem remuneração (por extenso).

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA VIGÊNCIA

§ 1º Este Termo de Compromisso terá vigência de _____

§ 2º O presente Instrumento e o Plano de Atividades serão alterados ou prorrogados por meio de Termo Aditivo.

CLÁUSULA OITAVA – DA RESCISÃO

O presente Termo de Compromisso de Estágio será cancelado:

§ 1º Automaticamente ao término do estágio;

§ 2º Por conclusão, abandono ou trancamento de matrícula do curso realizado pelo estagiário;

§ 3º Por descumprimento de quaisquer de suas cláusulas e condições, poderá a partícipe prejudicada dar por findo o presente, independentemente de prévia interpelação judicial ou extrajudicial, respondendo a partícipe inadimplente pelos prejuízos ocasionados, salvo hipótese de caso fortuito ou de força maior devidamente demonstrado.

CLÁUSULA NONA - DA DENÚNCIA

Qualquer das partes, quando bem lhe convier e a seu livre critério, poderá dar por findo o presente, desde que o faça mediante aviso prévio, por escrito, com antecedência mínima de trinta dias, sem prejuízo das atividades em andamento, sem que nada seja exigido como indenização ou qualquer tipo de ônus.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO

Para solução de quaisquer controvérsias porventura oriundas da execução deste Instrumento, em relação às quais não se viabilizar uma composição amigável, as partes elegem o Foro da Justiça Estadual de Campina Grande-PB.

Estando assim justas e acordes, com o Plano de Atividades de Estágio e com as demais condições estabelecidas neste Termo de Compromisso de Estágio (TCE), firmam o presente em 03 (três) vias de igual teor, para um só efeito legal, na presença das testemunhas instrumentárias abaixo, nomeadas e subscritas.

Campina Grande – PB, ____/____/____.

Empresa

Estagiário

INSTITUIÇÃO DE ENSINO (UEPB)

Testemunhas:

1- _____

2- _____

CPF:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO GERAL DE ESTÁGIOS

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO
PLANO DE ESTÁGIO

1- Identificação do Estágio:

Nome do Estagiário:		Mat:
Curso: Letras	Contato (fone/e-mail):	
Área do Estágio: Educação		
Nome do Orientador do Estágio na Empresa:		
Professor Supervisor da UEPB: Cleá Carneiro Gurjão		
Vigência do Estágio:		

2- Programação de Atividades:

Campina Grande, ____/____/____ de 2013.

De Acordo:

Supervisor do Estágio
na empresa.

Estagiário.

Prof. Supervisor da UEPB

ANEXO C – ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE SONDAAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado II
DOCENTE: Iara Francisca Cavalcante de Araújo

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand
Professoras estagiárias:

Objetivo da Atividade:
O presente questionário tem por objetivo obter informações acerca da preferência por parte de alguns alunos que estudam em Instituições públicas, na cidade de Campina Grande – PB, em aprofundar os conhecimentos em *leitura, produção, escrita e reescrita* de determinado **gênero textual**. Este trabalho será desenvolvido por alunos do curso de Letras da UEPB, durante a atividade de Intervenção no Ensino Fundamental, em Escolas Públicas da referida cidade. Para tanto, solicitamos que cada aluno responda sinceramente as perguntas a seguir:

- Nome do Aluno (a): Danielle Oliveira Araújo
- Série 8º Ano 9º Turma B Repetente: () sim (X) não
- Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Justifique sua resposta.
Português, Geografia, Inglês, e a disciplina de Educação Física
- Escreva o nome da disciplina que você **não** gosta de estudar e justifique sua resposta.
Resolução matemática, Artes
- Você gosta de ler? (X) sim () não
No caso de resposta positiva, com que frequência?
(X) Diariamente b) Uma vez por semana c) Uma vez por mês
d) Uma vez por ano e) De vez em quando
f) Outros. Explique: _____
- Sua leitura é associada a quê?
(X) Prazer b) Obrigação c) Para fazer as atividades da escola
d) Outros. Explique: _____
- Que texto(s) você gostaria que o professor de Português trabalhasse em sala de aula?
a) Notícias b) Entrevistas
(X) Contos d) Crônicas
e) Fábulas f) Artigos de revistas
g) Propagandas h) Cartas
i) Outros. Explique: _____

- Que tema(s) você gostaria que o professor de Português trabalhasse em sala de aula, explorando a leitura e a produção de textos?
a) Trabalho b) Amor
c) Futebol d) Namoro
e) Televisão f) Violência
g) Drogas h) Fumo
i) Outros. Explique: _____
- Quanto às classes gramaticais, qual o assunto que você sente mais dificuldade?
(X) Classes gramaticais b) Orações subordinadas
c) Orações coordenadas d) Conjunções
e) Concordância Nominal f) Concordância nominal de verbo
g) Regência
- Você sente dificuldades em aprender os conteúdos de Língua portuguesa? A que você atribui essa dificuldade?
a) Falta de apoio e orientação? De quem?
(X) Falta de organização da turma que atrapalha o decorrer da aula
c) Falta de material. (Ex.: Livro didático, material de apoio)
d) Falta de tempo para estudar em casa
e) Falta gosto pela disciplina
f) Outros. Explique: _____
- Nos conteúdos de Língua Portuguesa, abordados na série que você está cursando, consegue perceber alguma relação com seu dia-a-dia?
a) Nenhuma b) Pouca c) Bastante d) Todos os conteúdos relação
Explique nao porque eu não aprendo a gramática
Cite alguns conteúdos de Língua Portuguesa que você não percebe relação nenhuma com seu dia-a-dia.
nao tem
- Marque na coluna abaixo, qual (is) conteúdo(s) que você encontra maior dificuldade:
a) Gramática
b) Leitura
c) Interpretação de textos
d) Literatura
(X) Produção de texto
f) Discutir o texto oralmente na sala de aula
g) Outros. Explique: _____

Obrigado pela sua disponibilidade em responder a esta pesquisa. Buscaremos entender quais as principais dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa e na medida do possível minimizá-las.

ANEXO D – ATIVIDADES ORGANIZADAS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO CONTO

Sequência didática: Leitura e produção textual do gênero conto. 9º ano do Ensino Fundamental II

Justificativa:

- A seguinte sequência didática foi desenvolvida com base nos resultados obtidos na aplicação do questionário em anexo, cujo objetivo foi verificar preferências, por parte dos alunos, em relação aos gêneros textuais e sua temática, para desenvolver o trabalho com leitura e produção de textos.

Gênero em estudo:

- Conto

Aspecto a ser estudado:

- Especificidades do gênero conto; tema abordado; diálogo com outros gêneros dentro da temática escolhida.

Objetivos:

- Refletir a respeito dos textos trabalhados;
- Promover a análise reflexiva das diversas vertentes que envolvem a temática “Amor”;
- Produzir textos nos quais o aluno explore o gênero estudado;
- Revisar e reescrever os textos produzidos.

Conteúdos:

- Leitura e interpretação de contos;
- Estudo da estrutura do gênero;
- Escrita, revisão e reescrita de textos.

Série: 9º ano

Tempo estimado: 40 aulas

Material necessário:

- Textos impressos;
- Lousa e giz;
- Livro “O santinho” de Luís Fernando Veríssimo;

1º MOMENTO: Discussão acerca dos resultados verificados nos questionários e levantamento do horizonte de expectativas dos alunos em relação à temática “amor”.

Nesse encontro, haverá a exposição dos resultados obtidos nos questionários e em seguida, iniciaremos o levantamento do horizonte de expectativas dos alunos a respeito da temática escolhida, através de conversa informal.

2º MOMENTO: Introduzindo o estudo do gênero conto

- Apresentação do conto “**O último pôr-do-sol**”, de Amiel Nassar Rivera;
- Leitura silenciosa, oral e interpretativa;
- Atividade oral para que os alunos recontassem, com suas palavras, o conto lido;
- Atividade escrita: aplicação e correção.

TEXTO 1

O ÚLTIMO PÔR-DO-SOL (Amiel Nassar Rivera)

Para Diego Mentor de Andrade Galvão

Quando pensamos estar dentro da vida,
a Morte põe-se a chorar dentro de nós.
Rannie Marie Rilke.

Saíra apressado de casa. Brigara com a filha. Como não pensara em um lugar qualquer onde pudesse passar o tempo e pensar um pouco sobre o que acontecera, havia resolvido ir até o parque. Lá refletiria melhor na vida e talvez resolvesse voltar a sua casa. Enquanto caminhava para aquele lugar onde, apesar de toda a poluição e do barulho de carros, a vida na cidade com todas as suas sedução ficava em suspenso; ele ia, no meio do caminho, sentindo saudade do tempo em que era jovem, mas o que lhe vinha à mente eram, sobretudo, as lembranças dos finais da tarde dos sábados e domingos, quando vinha com os amigos jogar naquele parque. Depois da partida de futebol, todos iam tomar um refresco na barraquinha de seu Manuel que ficava na esquina onde hoje está um suntuoso prédio comercial.

Não entendia como aquele parque conseguira resistir às sanhas dos empresários, mas se sentia feliz por poder tê-lo ali. Mesmo depois de passado muito tempo e das raras visitas, o parque mantinha-se semelhante ao de sua juventude: a mesma pista onde, entre uma volta e outra, ele conheceu a sua esposa; as mesmas árvores, o antigo gramado verde sobre o qual foram tecidas muitas juras de amor e muitos planos feitos sem saber que seriam esgarçados pelo destino. Parou um pouco. A lembrança da esposa, morta recentemente, trouxe uma dor aguda ao peito. Respirou fundo. A imagem da esposa, embora muito amada, estava se tornando meio embaçada, como uma fotografia que, evitando sucumbir às investidas do tempo, procurava resistir, deixar-se presente na folha amarelada do papel da memória. Apesar de o passado servir-lhe de alento, precisava pensar no presente. Restavam-lhe apenas a filha e os dois netos: “Essa é a minha família”, pensou amargamente enquanto se sentava em um daqueles bancos donde podia ter uma ampla visão de todo o parque. Isso apertou mais ainda o seu velho coração saudoso. Permaneceu observando as velhas árvores que, imponentes, olhavam indiferentes para as pessoas que ali estavam sentadas, correndo ou simplesmente vendo a vida passar como um suave e rápido aceno de Zéfiro.

Sentado ao lado da fonte (que bom que ela está ainda aqui!), ele viu um pai levando a filha para jogar comida aos pássaros que, servilmente, vinham atrás do que as débeis mãos infantis espalhavam, entre risos, pelo ar e contemplavam cair no chão. Essa cena (por que, meu Deus, velho só lembra do que se passou?) trouxe-lhe lembranças do tempo em que a pequena Marta o esperava chegar do trabalho para cobri-lo de beijos e abraços, provocando ciúmes na mãe. Ah, a menina de ouro havia crescido e ele envelhecido! Com o tempo, os afetos foram minando até não deixarem mais rastro nenhum. Sentiu mais ainda aquela dor lhe apertar o peito cansado, saudoso. Era uma dor lancinante diante da certeza de que o passado só podia retornar

como lembrança. Essa era uma tecido cujos fios, esgarçados pelo tempo, eram difíceis de reunir. Lembrar era como estar dentro de um oráculo inativo. Não havia mais esperanças de futuro, só o medo de que aquilo que tanto significou não signifique mais nada. Por isso, embora lhe doesse o peito, ele não queria deixar de pensar nas sobras do que não fica, naquilo que fica do que não sobra. Olhou para o relógio e viu que já era tarde. Mas resolveu ficar mais um pouco. Talvez o seu atraso deixasse a filha preocupada e isso seria a demonstração de que a sua menina ainda se importava com ele. Mesmo assim, estava decidido a não mais morar com ela. Daria um tempo. Os netos estavam na fase em que era preciso tomar às redes. Os meninos eram arredios, assim como sua filha se tornara. Procurava entender a situação dela. Não era fácil para ela se desdobrar horas a fio para manter a casa depois que o marido a havia deixado. Diante desse golpe, sua filha se fechara mais, embrutecera seu coração, devotara-se ao trabalho como se este fosse uma religião. Ele sabia que não estava sendo fácil para ela o divórcio. Os risos da vizinhança, os cochichos dos colegas de trabalho.

As horas iam-se passando, mas ele não estava apressado para sair daquele lugar. Queria adiar mais um pouco a chegada à casa da filha. Era com muita mágoa, não sabe ao certo se por ter de ter aquela conversa com a filha ou se por estar vendo o que ela se tornara, uma mulher seca, amarga, que ele iria comunicar a ela que estaria indo morar em uma dessas casas de apoio a idosos. Conhecia alguns amigos de infância que preferiram esses lugares para passarem o resto de vida que lhes sobrava. Mas antes queria ver o pôr-do-sol. Dali onde estava, era tão bonito ver o sol morrer para logo mais dar lugar à noite. Além do mais, o vento ali era tão suave que lhe lembrava os ventos do tempo de criança. Preferiu demorar-se mais um pouco naquele banco.

– Alô, dona Marta, é do Hospital do Coração. Estamos ligando para avisar que seu pai sofreu um enfarto e está sendo encaminhado para a mesa de cirurgia.

ATIVIDADE 1

1) Releia o conto “O último pôr-do-sol”, de Amiel Nassar Rivera, com o objetivo de recontá-lo oralmente para os seus colegas.

ATIVIDADE 2

1) Após a leitura e discussão do texto “*O último pôr-do-sol*”, de Amiel Nassar Rivera, feita na última aula, escreva um comentário relembando a história e, em seguida, aponte de quais formas podemos identificar a temática do Amor, nesse texto.

3º MOMENTO: Leitura e interpretação do gênero conto

- Apresentação do conto “**Negócio de menino com menina**”, de Rubem Braga;
- Leitura silenciosa e interpretativa;
- Atividade escrita: aplicação e correção.

TEXTO 2

Negócio de menino com menina (Rubem Braga)

O menino, de uns dez, onze anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina, de uns nove, dez anos, ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

- Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

- Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

-Esse passarinho é pra vender?

-Não senhor.

O pai olhou para a filha com uma cara de deixa pra lá. A filha pediu suave, como se o pai tudo pudesse:

-Fala pra ele vender.

O pai, mais pata atendê-la, apenas intermediário:

- Quanto você quer pelo passarinho?

-Não tou vendendo não senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

-Ah, pai, compra.

Ele não considerava, ou não aprendera ainda que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa de valores, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes:

- Dou dez.

- Não senhor.

- Vinte.

- Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.

- Trinta!

- Não tou vendendo não senhor.

O homem resmungou "que menino chato" e falou para a filha:

- Ele não quer vender. Paciência.

A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades da transação:

- Mas eu queria. Olha que bonitinho.

O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.

-Deixa comigo. Levantou-se, deu a volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gavetas da gaiola. O homem, maneiro, estudando o adversário:

-Qual o nome desse passarinho?

-Ainda não botei nome nele não. Peguei ele agora.

O homem, quase impaciente:

-Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o que?

- Aaaah. É bico-de-lacre.

A menina, pela primeira vez, falou com o menino:

-Ele vai crescer?

O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.

-Cresce nada. Ele é assim mesmo pequenininho.

O homem:

-E canta?
 -Canta nada. Só faz chiar assim.
 -Passarinho besta, hein?
 -É. Não presta pra nada, é só bonito.
 -Você pegou ele dentro da fazenda?
 -É. Aí no mato.
 -Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.
 O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão:
 -Dou quarenta, pronto. Toma aqui.
 -Não senhor. Muito obrigado.
 O homem, meio mandão:
 -Vende isso logo, menino. Não ta vendo que é pra menina?
 -Não, não tou vendendo não.
 - Cinquenta! Toma aqui! - e puxou a gaiola.
 Com cinquenta se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.
 O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula:
 - Quero não senhor. Tou vendendo não.
 - Não vende por quê, hein? Por quê?
 O menino acuado, tentando explicar:
 - É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.
 O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.
 - Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.
 O menino chegou pertinho da menina e falou baixinho, para só ela ouvir:
 - Amanhã eu dou ele pra você.
 Ela sorriu e compreendeu.

ATIVIDADE 3

- 1) Ao ler o do texto “Negócio de menino com menina”, de Rubem Braga, podemos dizer que o título sugere algo sobre o que vai ser tratado no texto? Justifique sua resposta.
- 2) Após a leitura do texto, a sugestão apresentada pelo título é confirmada ou não tem nenhuma relação? Em caso de resposta positiva, que relação é essa? Justifique.
- 3) Ao desenrolar da história, o pai da menina vai aumentando o valor da oferta, tentando fechar negócio com o menino, no entanto o menino mantém-se resistente e não vende o passarinho. Com base nessa afirmativa, responda:
 - a) Por qual motivo ou com que intenção o pai da menina aumenta a oferta?
 - b) Porque o menino não vende o passarinho?
 - c) Se você estivesse na situação do menino, com fome e sede, teria vendido o passarinho? Justifique sua resposta, apresentando seus motivos para vendê-lo ou não.
- 4) O pai da menina não aceitou o fato de o menino não querer vender o passarinho. Que fato do seu estilo de vida pode ter influenciado no seu comportamento? Explique.
- 5) O texto sugere que o menino e a menina pertenciam a classe sociais muito distantes entre si.
 - a) Que caracterizações feitas nas personagens podem confirmar esta afirmação?

- b) Diante de tal diferença, porque o comportamento do menino pode ser considerado inusitado?

A que solução se chega ao final do texto? O que tornou essa solução possível?

ATIVIDADE 4

1) Por escrito, faça um comentário expondo sua opinião sobre o texto “Negócio de menino com menina”, de Rubem Braga, estudado em sala de aula.

4º MOMENTO: Aprofundando a temática

- Apresentação do texto “**O que é namoro**”, de Marta Suplicy e do poema “**Canção do exílio**”, de Gonçalves Dias;
- Leitura silenciosa;
- Atividade escrita: aplicação e correção.

ATIVIDADE 5

Leia os textos abaixo com o objetivo de responder as perguntas que seguem

TEXTO 3

O que é namoro (Marta Suplicy)

O namoro é o primeiro passo para sua vida afetiva a dois. Essa época pode ser muito boa, cheia de descobertas e emoções novas. Ao mesmo tempo, algumas vezes você poderá ter dificuldades em entender os seus sentimentos e as atitudes dos outros. Você poderá se encantar por alguém e daí a alguns dias nem entende como isso aconteceu. É possível que você se envolva perdidamente com uma pessoa e daí a um tempo esteja profundamente apaixonado (a) por outra.

Outras vezes, você inicia um namoro com tal envolvimento que até os amigos e a turma são abandonados enquanto dura o romance.

Não é que você seja irresponsável ou que essas paixões sejam maluquices. Elas fazem parte da adolescência. Também é natural que você se apaixone por alguém que nunca viu pessoalmente, ou nunca prestou atenção em você.

A intensidade dos sentimentos e a rapidez com que essas emoções se transformam dificilmente serão vividas na vida adulta. Como tudo na adolescência fica exagerado, só com o tempo você perceberá que fazem parte da vida algumas situações que parecem trágicas: levar um “fora” do namorado, ou um não da menina que o atrai, ou sobrar numa festa.

Você não vai conquistar todas as pessoas que desejar e verá que isto não significa que você é melhor ou pior como ser humano.

TEXTO 4

CANÇÃO DO EXÍLIO (Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá;
 As aves, que aqui gorjeiam,
 Não gorjeiam como lá.
 Nosso céu tem mais estrelas,
 Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 Em cismar, sozinho, à noite,
 Mais prazer eu encontro lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
 Em cismar –sozinho, à noite–
 Mais prazer eu encontro lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Não permita Deus que eu morra,
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que disfrute os primores
 Que não encontro por cá;
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Estudo dos textos

A partir da leitura feita no texto (3) responda as seguintes questões.

- 1) De acordo com a autora Marta Suplicy, qual significado para o namoro? Como você chegou a essa conclusão? Justifique.
- 2) Diante do que é apresentado pelo texto, quais as dificuldades que esse momento do namoro pode apresentar?
- 3) Qual a importância de fazer uma reflexão sobre o assunto discutido pela autora? Justifique.
- 4) A partir do título “O que é namoro”, que tipo de sentimento a autora tenta despertar? Por quê?

A partir da leitura feita no texto (4) responda as seguintes questões.

- 1) A que sentimento o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, faz referência? Justifique.
- 2) Tomando como base o sentimento definido na questão anterior, a quem ele é direcionado. Como você chegou a essa conclusão? Justifique.

Relacionando os textos

Após o estudo desses textos, faça um pequeno comentário apresentando em que aspectos os textos “O que é namoro”, de Marta Suplicy e o poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias se assemelham e quais são os pontos em que eles se diferenciam. Justifique.

5º MOMENTO: Trabalhando o gênero conto e a temática amor

- Leitura e discussão do texto “**Com certeza tenho amor**”, de Marina Colassanti;
- Atividades escritas: aplicação e correção.

TEXTO 5

O QUE VOCÊ VAI LER

O texto que você vai ler a seguir faz parte do livro 23 histórias de um viajante, de Marina Colassanti.

O livro narra a história de um viajante que chega a um reino onde o príncipe vive isolado do resto do mundo. Fascinado pelas histórias do viajante, o príncipe decide acompanhá-lo em uma travessia por seu próprio reino. Nessa travessia, o viajante conta histórias que transformam quem as ouve. O conto “Com certeza tenho amor” é uma dessas histórias.

- Você já foi transformado por alguma história que ouviu, leu ou viu no cinema ou na TV?
- Pelas informações acima, quem você imagina que sejam as principais personagens desta história e onde acha que ela vai se passar?

Com certeza tenho amor

Moça tão resguardada por seus pais não deveria ter ido à feira. Nem foi, embora muito o desejasse. Mas porque o desejava, convenceu a ama que a acompanhava a tomar uma rua em vez de outra para ir à igreja, e a rua que tomaram passava tão perto da feira que seus sons a percorriam como água e as cores todas da feira pareciam espelhar-se nas paredes claras. Foi dessa rua, olhando através do véu que lhe cobria metade do rosto, que a moça viu os saltimbancos em suas acrobacias.

E foi nessa rua, recortada como uma silhueta em suas roupas escuras, o rosto meio coberto por um véu, que o mais jovem dos saltimbancos, atrasado a caminho da feira, a viu.

Era o mais jovem era o mais forte era o mais valente entre os onze irmãos. A partir daquele encontro porém, uma fraqueza que não conhecia deslizou para dentro do seu peito. À noite suspirava como se doente.

- Que tens? – perguntaram os irmãos.

- Não sei – respondeu. E era verdade. Sabia apenas que a moça velada aparecia nos seus sonhos e que parecia sonhar mesmo acordado porque mesmo acordado a tinha diante dos olhos.

Àquela rua a moça não voltou mais. Mas ele a procurou em todas as outras ruas da cidade até vê-la passar, esperou diante da igreja até vê-la entrar, acompanhou-a ao longe até vê-la chegar em casa.

Agora sorria, cantava, embora de repente largasse a comida no prato porque nada mais lhe passava na garganta.

- Que tens? – perguntaram-lhe os irmãos.

- Acho, não sei... – respondeu ele abaixando a cabeça sobre o seu rubor – creio... que tenho amor.

Na sua casa a moça também sorria e cantava, largava de repente a comida no prato e se punha a chorar.

- Tenho... sim... com certeza tenho amor – respondeu a ama que lhe perguntou o que tinha.

Mas nem a ama se alegrou, nem se alegraram os dez irmãos. Pois como alegrar-se com um amor que não podia ser?

De fato, tanto riso, tanto choro acabam chamando a atenção do pai da moça que, vigilante e sem precisar perguntar, trancou-a no quarto mais alto da sua alta casa. Não era como um saltimbanco que havia de casar a filha criada com tanto esmero.

Mas era com o saltimbanco que ela queria se casar.

E o saltimbanco, ajudado por seus dez irmãos, começou a se preparar para chegar até ela.

Afinal uma noite, lua nenhuma que os denunciasses, encaminharam-se os onze para a casa da moça. Seus pés calçados pelo feltro calavam-se sobre as pedras.

O mais jovem era o mais forte, teria que sustentar os demais. Pernas abertas e firmes, cravou-se no chão, bem debaixo da janela dela. O segundo irmão subiu para os seus ombros, estendeu a mão e o terceiro subiu. O quarto escalou os outros até subir nos ombros do terceiro. E, um por cima do outro, foram se construindo como uma torre. Até que o último chegou ao topo.

O último chegou ao topo, e o topo não chegou a altura da janela da moça. De cima abaixo os irmãos passaram-se a palavra. Os onze pareceram ondejar por um instante. Então o mais jovem e o mais jovem saiu debaixo dos pés do seu irmão deixando-o suspenso no ar, e tomando a mão que este lhe estendeu subiu rapidamente por ele, galgando seus irmãos um a um.

No alto a janela se abriu.

Marina Colasanti. 23 histórias de um viajante. São Paulo: Global, 2005. p. 51-55.

ATIVIDADE 6 - Para entender o texto

1) Um conto de amor pode abordar diferentes aspectos desse tema. Qual é, resumidamente, o assunto desse conto?

2) Releia o início do conto.

a) Tendo em mente que a moça era muito resguardada, por que, em sua opinião, ela desejava tanto ir à feira?

b) Na sua opinião, apesar de não ter ido à feira, ela encontrou o que desejava?

3) O narrador apresenta primeiro as reações do saltimbanco ao encontro com a moça. Quando passa a falar das reações dela, o estado da moça é semelhante ao do jovem. Que estado é esse?

4) Pelas informações contidas no texto, parece que as personagens já haviam se apaixonado antes? Explique sua resposta.

5) O pai da moça não aceitou o amor dos jovens: não queria que a filha se casasse com um saltimbanco.

a) Que razões ele poderia ter para proibir esse casamento?

b) Nas histórias de amor, os amantes precisam vencer obstáculos antes de ficar juntos. Que obstáculos a jovem e o saltimbanco enfrentam?

6) Releia o final do conto.

- a) Na sua opinião, seria possível acontecer algo assim na vida real? Por quê?
- b) O que, no conto, tornou essa solução possível?

ATIVIDADE 7 - O texto e o leitor

- 1) O conto “Com certeza tenho amor” tem elementos que o aproximam dos contos de fada.
 - a) Quais são eles?
 - b) Sem a atmosfera de contos de fada, o leitor acharia o desfecho possível?
- 2) O início do conto tem dados suficientes para o leitor construir uma imagem da moça e do saltimbanco. Como eles são caracterizados?
- 3) A caracterização das personagens sugere que a moça e o saltimbanco pertenciam a classe sociais muito distantes entre si.
 - a) Nos contos de amor, que tipo de obstáculos o leitor já imagina que os amantes enfrentarão quando pertencem a classes sociais distintas?
 - b) Se, em vez do saltimbanco, a moça tivesse se apaixonado por um jovem comerciante muito rico, que tipo de complicação o leitor poderia esperar encontrar?
- 4) A princípio, nem o saltimbanco, nem a jovem entendem sua perturbação. O leitor, porém, no terceiro parágrafo já sabe que é amor. O que permite essa dedução ao leitor?
- 5) O elemento mágico no final da narrativa é característico dos contos maravilhosos: o saltimbanco sai da posição onde estava e a torre humana permanece suspensa no ar. Entretanto, a intervenção da mágica não é total. O que, nessa subida, remete a realidade?

6º MOMENTO: Aprofundando o estudo do gênero

Leitura e discussão do conto “O primeiro beijo” (Clarice Lispector);

Atividade de compreensão.

TEXTO 6

O PRIMEIRO BEIJO (Clarice Lispector)

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar?

Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela?, perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! Como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engulia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes, mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que, mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... O chafariz de onde brotava num filete a água sonhada.

O ônibus parou, todos estavam com sede, mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga.

Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.

Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

(In "Felicidade Clandestina" - Ed. Rocco - Rio de Janeiro, 1998)

ATIVIDADE 8 - Estudo do texto

01. Após a leitura do texto, explique qual a relação que podemos estabelecer entre o título e a narrativa.
02. No início do texto podemos observar alguns sentimentos explícitos, o amor propriamente dito e outro, que permeia todo texto. Você consegue identificar qual sentimento é esse? Justifique.
03. Diante do que foi contado pelo narrador da história, em que situação ocorreu o primeiro beijo do menino? Por que?
04. Em sua opinião, diante das circunstâncias em que o menino se encontrava pode-se dizer que ocorreu realmente o primeiro beijo ou não? Justifique.
05. Crie um novo final para o texto demonstrando qual a reação da menina após saber com quem e como foi o primeiro beijo de seu namorado.
06. Reconte, com suas palavras, como se passou a história no conto “*O Primeiro beijo*”, de Clarice Lispector.

7º MOMENTO: Pesquisando a temática, conhecendo a estrutura.

- Atividade de pesquisa.

ATIVIDADE 9 - PESQUISA

- ⇒ Pesquisem, junto aos familiares, na internet, na biblioteca e em revistas e jornais, histórias de amor da literatura, da história ou do cinema, em que casais tiveram de enfrentar obstáculos para a realização de seu amor.
- ⇒ Exemplos: Romeu e Julieta, Tristão e Isolda, Abelardo e Heloísa, Páris e Helena, Jack e Rose (do filme Titanic), entre outros.
- ⇒ Organizem sua pesquisa em forma de fichas contendo as seguintes informações:
 - Autor:
 - Título:
 - Espaço:
 - Tempo:
 - Personagens:
 - Principal obstáculo enfrentado:
 - Desfecho (final feliz ou não):

ANEXO E – ATIVIDADES ORGANIZADAS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DA ESTRUTURA DO CONTO

8º MOMENTO: Adentrando na estrutura do conto

- Estudo e sistematização da estrutura dos contos;
- Identificação dos elementos estruturais do conto nos textos lidos nos encontros anteriores.

ESQUEMA

O CONTO E SUA ESTRUTURA

01. Espaço

- O Espaço deve ser reduzido, no geral, uma sala, ou mesmo um quarto de dormir, basta para que se organize o enredo. No máximo, uma casa, uma rua.

02. Tempo

- O Tempo fica restrito a um pequeno lapso; horas e, quando muito, dias. Não interessa ao conto o passado ou o futuro das personagens.

03. Foco Narrativo

- Já vimos que o conto é essencialmente objetivo e, por isso, costuma ser numa dessas situações:
 - a) O escritor, como observador, conta a história.
 - b) O escritor, como observador analítico ou onisciente (sabedor de tudo), conta história.*Observação:* A personagem principal pode contar a história; ou uma personagem secundária conta a história da personagem central.

04. Personagens

- Levando em consideração, as características de tempo e lugar, o conto estabelece um reduzido número de personagens. Quaisquer outras irão desempenhar funções secundárias. Só não parece possível o conto com uma única personagem; em todo caso, se apenas uma aparece, outra figura deve estar atuando ou vir a atuar, direta ou indiretamente, para que se estabeleça o conflito que gera a história.

05. O Diálogo

- A linguagem deve também ser objetiva. Deve-se evitar uma quantidade excessiva de palavras, para dizer coisas de pouca importância, ou de pouco conteúdo. O conto prefere a concisão na linguagem. Quanto ao discurso, deve ser, tanto quanto possível, dialogado. Como os conflitos residem nas falas das personagens; sem diálogo não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e sem isso não há conflito, não há ação.
- O conto tem preferência pelo diálogo direto porque põe o leitor diante dos fatos, como participante direto e interessado. O indireto aparece menos, só nos casos em que não vale a pena transcrevê-los diretamente.

06. O Epílogo

• O epílogo corresponde, geralmente, ao clímax da história que, via de regra, deve ser enigmático, imprevisível e abruptamente revelado para surpreender o leitor. Contudo, segundo os estudiosos, o cuidado do contista deve estar mais no início da narrativa - das primeiras linhas depende o futuro do conto - do que em terminá-lo. Pois, se o leitor se deixa prender desde o começo irá, por certo, até o fim. Caso contrário, desistirá. De qualquer maneira, as primeiras linhas seduzem e atraem o leitor e o epílogo contém a chama que lhe dá o êxtase.

Observações:

O enredo, basicamente, uma estrutura que começa com uma breve apresentação, depois a história é levada a uma pequena “complicação”, atingindo aí o seu clímax e culminando com um desfecho, que, em alguns casos, deixa o final do conto em aberto, cabendo ao leitor colocar suas próprias impressões sobre o fato e criar o seu fim de fato.

Quanto ao gênero é apresentado em forma de narrativa. Alguns historiadores acreditam que este gênero descenda do mito, da lenda, da parábola, do conto de fadas.

O conto cria um universo paralelo onde seres fictícios vivem situações de seu cotidiano fantasioso, às vezes próximos do real, mas com o intuito de criar um estranhamento através de uma leitura da sociedade. Ele apresenta um narrador, personagens e enredo, mas também um ponto de vista, o que faz com que a obra tenha um caráter mais ou menos agressivo enquanto crítica social.

Normalmente um conto não é publicado isoladamente, às vezes faz parte de uma obra maior. Depois disto devemos tentar compreender as palavras utilizadas, a escolha destas não é casual, O título também é muito significativo, tentar descobrir, no texto, o que levou o autor a optar por este título. Algumas perguntas são importantes para entender e escrever um Conto, tais como QUEM? POR QUÊ? ONDE? COMO? QUANDO?

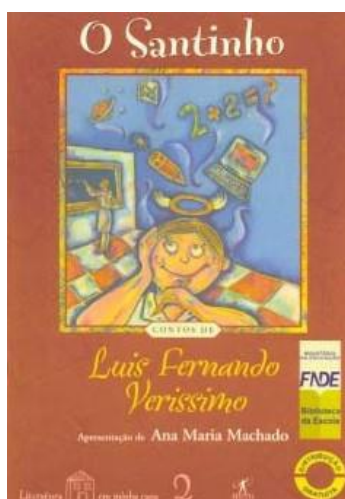
9º MOMENTO: Roda de leitura

Trabalhando o livro “O Santinho”, de Luís Fernando Veríssimo

- Distribuição dos textos em dupla para leitura e interpretação;
- Atividade em dupla oral e escrita;
- Socialização da atividade em dupla;

TEXTO

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O Santinho**.



ATIVIDADE 10

- 1) Após a leitura do conto, identifique os elementos estruturais estudados na aula anterior, destacando as perguntas que dão origem ao mesmo: Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?
- 2) Reconte com suas palavras o conto lido para a turma e em seguida, socialize o resultado obtido na questão anterior com os demais colegas. Assim, todos poderão conhecer o conto lido por cada dupla.

10º MOMENTO: Um conto para todos

- Leitura e discussão do conto “O Diamante”, de Luís Fernando Veríssimo.

TEXTO 7

O Diamante (Luís Fernando Veríssimo)

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

– O que foi? – perguntou a mãe de Maria.

Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era então.

– Nada – disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho a mãe de Maria avisou:

– Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior, estava com cara de amigo nenhum.

Na mesa do jantar, Maria de repente falou:

– Eu não valo nada.

O pai de Maria disse:

– Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.

– Não valho.

– Mas o que é isso? – disse a mãe de Maria. – Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

– Só na minha aula tem sete Marias!

– Querida... – começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

– Maria, disse o pai, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

– Porque é bonito.

– Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

– Por quê?

– Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

– Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

– Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

– São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

– Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.

– É...

– Você já se deu conta que em todo mundo só existe uma você?

– Mas, pai...

– Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

– Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

– Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy:

– Sabe um diamante?

ANEXO F – ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO INICIAL DE UM CONTO

Proposta elaborada de forma coletiva por Samanta, Valentiva e a professora formadora/ pesquisadora

11º MOMENTO: Iniciando o processo de produção textual

- Apresentação e distribuição das propostas de produção textual.

ATIVIDADE 11 - Produção Textual

A partir do trabalho que vem sendo desenvolvido em sala de aula sobre *Contos* leia as propostas que seguem e escolha uma delas para escrever seu Conto. Os Contos produzidos em sala de aula serão organizados e divulgados em um livro de Contos.

1ª Proposta

Você participou ou assistiu a apresentação na Escola sobre a “**Mostra Pedagógica**”, realizada no dia 23 de outubro de 2010. Escolha um fato que aconteceu no evento “Mostra Pedagógica” e escreva um conto.

2ª Proposta

A partir das leituras trabalhadas em sala de aula sobre a temática **AMOR**, inclusive de *Contos* como: **O primeiro Beijo** e **O Diamante**, escreva um *Conto* contemplando um tipo de AMOR.

3ª Proposta

Com base nos contos lidos e apresentados em sala de aula, de Luis Fernando Veríssimo “O Pleito”, “Uma história mais ou menos” e “O diamante”. Releia o conto “**O diamante**” em anexo, e escreva um outro conto dando continuidade ao conto lido.

ANEXO G – TRABALHO PLANIFICADO POR SAMANTA PARA A REESCRITA INDIVIDUAL

12º MOMENTO: Revisando para reescrever os textos

- Após terem sido produzidos, os textos serão digitados e entregues entre a turma, para que cada aluno leia o texto de um colega e apresente observações de aspectos do texto que podem ser melhorados e/ou indique alguma(s) falha(s) cometida(s).

ATIVIDADE 12 - Revisando o texto

O texto abaixo foi produzido no intuito de ser **um conto que contempla um tipo de amor**. Diante dessa informação e dos seus conhecimentos, tanto no que se refere ao gênero **conto** quanto à temática do **amor**, leia-o atenciosamente, observando se este: atende/enquadra-se na proposta de produção, adequa-se ao gênero em questão e contém os elementos básicos que estruturam um conto. Em seguida, aponte as possíveis falhas cometidas pelo autor e apresente sugestões de para a reescrita desse texto.

13º MOMENTO: Reescrevendo os textos

- Reescrita dos textos com base nas observações da professora-estagiária e do colega.

ATIVIDADE 13 - Reescrita

- 1) Com base nas anotações deixadas em seu texto, tanto pela professora quanto pelo seu colega, releia-o e reescreva-o tentando melhorá-lo. Lembre-se que seu texto é um conto, e que portanto deve conter todos aqueles aspectos estudados no texto “O conto e sua estrutura”.

Amor daniel doente

No dia trinta de maio de mil novecentos e trinta ~~que aconteceu~~ um fato muito doloroso. Era uma ^{pelo} família muito feliz, unida formada ~~por~~ ^{pelos} pais, chamados Lúcio e Margina, eles tinham um casal de filhos que se chamavam Luísa de 13 anos e Raymundo de 14 anos. O pai trabalhava de lavrador e a mãe de vendedeira de roupas e os filhos se estudavam. Eles eram todos felizes que era de dar inveja. Todos os noites eles iam para a missa.

Um dia, Lúcio decidiu que não ia mais ~~para~~ ^{no} as missas, ele disse a esposa que só estava perdendo tempo em missa. ^{no} Outro dia ele começou a ir para os ^{alcoólicos} lugares e depois de meses ^{de} ~~ele~~ ^{ela} ~~missas~~ ^{alcoólicos} e começou um ciúme ^{doente} ~~da~~ ^{de} esposa, porque ele tinha um amor muito grande por ela. E começou a lutar na esposa, ^{mas} ~~judiciou~~ ^{mas} com os filhos, ^{mas} ~~mas~~ ^{mas} um ~~lado~~ ^{lado} ~~era~~ ^{era} o amor que ele tinha pela esposa.

Observar melhor esta construção.

Na noite seguinte, ele ia passando embriagado. Na noite seguinte a quê? Você estava falando de acontecimentos que duraram meses.

pela rua e viu sua esposa conversando com um homem, o amor que ele tinha por ela era tão grande que ele acabou atirando no peito dela e ela infelizmente morreu, antes de explicar que o homem era o primo dela. Mas ele disse ^{que} ela não fosse raí dele, não seria de ^{mais} ~~mas~~ ninguém.

Você poderia pensar um pouco mais sobre o amor de Lúcio pela esposa era tão grande. Você poderia pensar esse desfecho trágico.

1. Pedro, parabéns pelo seu texto. Realizei algumas anotações e gostaria que você as observasse no intuito de aperfeiçoar seu texto. Observe o seguinte parágrafo e tente organizar melhor a sequência dos fatos, ~~mas~~ tente deixar que o leitor perceba que essas atitudes e mudanças de caráter tiveram origem no amor, ~~porém~~ ^{por} outros sentimentos como o ciúme, o que acabou destruindo essa família.

O texto abaixo foi produzido no intuito de ser **um conto que contempla um tipo de amor**. Diante dessa informação e dos seus conhecimentos, tanto no que se refere ao gênero **conto** quanto à temática do **amor**, leia-o atenciosamente, observando se este se enquadra na proposta de produção, e, em seguida, aponte as possíveis falhas cometidas pelo autor e apresente sugestões de para a reescrita desse texto.

Amor doentil

No dia treze de maio de mil novecentos e trinta que aconteceu um fato muito doloroso. Era uma família muito feliz, unida formada por os pais, chamados Cássio e Morgana, eles tinham um casal de filhos que se chamavam Lucas de 13 anos e Rayane de 14 anos. O pai trabalhava de lojista e a mãe de vendedora de roupas e os filhos só estudavam, eles eram tão felizes que era de dar inveja, todas as noites eles iam para a missa.

Um dia Cássio decidiu que não ia mais para as missas, ele disse a esposa que só estava perdendo tempo em missa, no outro dia ele começou a ir para os butecos e depois de meses ele virou alcolatro e começou um ciúme doentil da esposa, porque ele tinha um amor muito grande por ela, e começou a bater na esposa, judiar com os filhos, mais isso tudo era o amor que ele tinha pela esposa.

Na noite seguinte, ele ia passando embriagado pela rua e viu sua esposa conversando com um homem, o amor que ele tinha por ela era tão grande que ele acabou atirando no peito dela e ela infelizmente morreu, antes de explicar que o homem era o primo dela. Mas ele disse se ela não fosse só dele não seria de mas ninguém.

Aluno XXXX- 9º ano A

- no seu texto não deveria ter 3 parágrafos
- o texto poderia ter mais sentido
- o final do texto deveria ter uma explicação, mais correta.
- a palavra mãe deveria ser escrita de forma.

ANEXO H – TRABALHO PLANIFICADO POR VALENTINA PARA REESCRITA INDIVIDUAL

E. E. E. F. M. Assis Chateaubriand
Campina Grande, 18 de novembro de 2010
Disciplina: Português Professora Estagiária:

AVALIAÇÃO E REESCRITA DO TEXTO

Como vimos em nossas aulas, os contos apresentam alguns elementos estruturais básicos que lhes caracterizam.

- 1) Agora será a sua vez de avaliar e dar sugestões para melhorar o texto de um colega com base nos critérios apresentados na tabela que se segue.
- 2) Mostre sua avaliação ao colega e leia a avaliação que ele fez do seu conto.
- 3) Reescreva o que achar necessário no seu conto, com base nas avaliações feitas pelo seu colega, e entregue o texto a professora.

Comentário sobre o texto de: _____

Nome do leitor (colega avaliador): _____

Elementos do conto	O texto apresenta?		Sugestões
	Sim	Não	
Você entendeu bem o texto do colega?	X		
O texto conta uma história que envolve personagens?	X		
O título combina com a história?	X		
A história está criativa?		X	veria de ler mais
O conto apresenta situação inicial?		X	deveria falar tempo, personagens, etc.
O conto apresenta complicação?		X	
O conflito prende a atenção do leitor?		X	
O conto apresenta clímax?		X	
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações das personagens?	X		
Desfecho logo após o clímax, que surpreende o leitor e mantém seu interesse até o final.		X	mas, falou nada do desfecho só falou que era divertido.
O texto tem um desfecho (final) surpreendente?		X	
Gostaria de dar outras sugestões para tornar o texto do seu colega ainda melhor?	X		falar e criar + o seu texto.

**ANEXO I – TRABALHO PLANIFICADO PARA A REESCRITA COLETIVA
(SAMANTA, VALENTIVA E A PROFESSORA FORMADORA/PESQUISADORA)**

14º MOMENTO: Reescrita coletiva

- Após a reescrita individual, será selecionado um texto para ser reescrito coletivamente pelos alunos.

ATIVIDADE 14

Os textos a seguir foram produzidos por dois alunos de uma turma de 9º ano desta escola, leia-os para em seguida realizar a seguinte atividade:

a) Comparar o texto **A** com o texto **B**. Qual deles corresponde à proposta que foi solicitada? Explique. Só para lembrar a proposta era a seguinte:

3ª Proposta

Com base nos contos lidos e apresentados em sala de aula, de Luis Fernando Veríssimo “O Pleito”, “Uma história mais ou menos” e “O diamante”. Releia o conto “O diamante” em anexo, e escreva um outro conto dando continuidade ao conto lido.

b) Releia o texto que melhor correspondeu ao que foi solicitado com o objetivo de verificar se ele contempla os itens listados na tabela abaixo.

Elementos do conto	O texto apresenta?	
	Sim	Não
O texto apresenta título?		
O título combina com o texto?		
O texto conta uma história que envolve personagens?		
O texto apresenta diálogo entre os personagens?		
Os diálogos são bem estruturados?		
O conto apresenta situação inicial?		
O conto apresenta complicação?		
O conflito prende a atenção do leitor?		
O conto apresenta clímax?		
O leitor tem informações necessárias para compreender a sequência de ações das personagens?		
Desfecho, logo após o clímax, surpreende o leitor e mantém seu interesse até o final?		
O texto tem um desfecho (final) surpreendente?		

c) Após a verificação, dê sugestões para a reescrita do texto que será realizada coletivamente.

SUGESTÕES:

O Diamante (Luís Fernando Veríssimo)

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

– O que foi? – perguntou a mãe de Maria.

Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era então.

– Nada – disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho a mãe de Maria avisou:

– Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior, estava com cara de amigo nenhum.

Na mesa do jantar, Maria de repente falou:

– Eu não valo nada.

O pai de Maria disse:

– Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade. Você valhe muito. Quer dizer, vale muito.

– Não valho.

– Mas o que é isso? – disse a mãe de Maria. – Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

– Só na minha aula tem sete Marias!

– Querida... – começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

– Maria, disse o pai, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

– Porque é bonito.

– Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

– Por quê?

– Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

– Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

– Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

– São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

– Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.

– É...

– Você já se deu conta que em todo mundo só existe uma você?

– Mas, pai...

– Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

– Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

– Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy:

- Sabe um diamante?

TEXTO A

- Maria conversando com o seu cachorro, estava contando o que seu pai e sua mãe falaram.
- Acho que Maria se sentiu muito feliz por que seus pais achavam que ela era um diamante.
- Daquele dia pra cá ela nunca mais ficou triste e foi muito feliz e fez muitos amigos.

TEXTO B

Diamante cont:

- Maria: Mamãe, perguntei o meu Snoopy, se Ele, sabia i que seria um diamante mas, só, que Ele ficou doente e não pode me responder.
 - Mãe: agora complicou como é que o Snoopy vai lhe responder se ele está muito doente?
 - Maria: Não sei mamãe o que é que vou fazer.
- Então Maria ficou muito preocupada como ela hia saber a resposta do Snoopy se Ele não poderia falar e se passara dias e meses, e Maria ficou esperando melhoras do Snoopy. Só que um dia o Snoopy melhorou e a primeira coisa que a, Maria perguntou:
- Maria: e Aí snoppy você sabe realmente o que é um diamante.
 - Snoopy: sim Maria claro que sei o que é Diamante, um diamante é uma jóia preciosa e com valor Inestimável como você.
- E a Maria ficou muito feliz por saber que Ela Ingual ao um diamante.

15º MOMENTO: E o resultado das atividades?

- Exposição da versão final dos textos produzidos individualmente e do texto reescrito coletivamente.

16º MOMENTO: Avaliando a experiência

- Discussão da experiência vivenciada no período do estágio, destacando tanto os aspectos positivos como os negativos, enfatizando a produtividade das atividades desenvolvidas durante o período. E encerramento das atividades.

ANEXO J – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES – LEGENDAS (OS EXEMPLOS
FAZEM PARTE DO *CORPUS* ANALISADO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
DADOS DA TESE

Doutoranda: Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Profª Orientadora: Drª Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES - LEGENDA:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
PAUSAS	...	atenção aqui ... que eu tô percebendo que algumas pessoas... ainda estão com dúvidas no procedimento da atividade... o que vocês vão fazer: ... cada um recebeu seu texto aí... com as minhas correções...